This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Pädagogischer Jahresbericht

von

1901.

Im Verein

mit

Freytag, Frisch, Gottschalg, Hanschild, Kornrumpf, Ludwig, Matthias, Opitz, Peter, Rothe, Sickinger, Uhlhorn, Weigeldt, Zimmermann

und mit dem

Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich

bearbeitet und herausgegeben

von

Heinrich Scherer,

Schulinspektor in Worms.

Vierundfünfzigster Jahrgang.

Leipzig.

Friedrich Brandstetter.

1902.

L101
.G3P3
54th

Munsterberg.

Typograph-Maschinensatz von Oscar Brandstetter in Leipzig.

Inhalts-Verzeichnis.

I. Abteilung.

Seite

I. **Pädagogik.** Von **H. Scherer** 1

Übersicht über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 1. — Literatur: Geschichte der Pädagogik 83. — Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 92. — Allgemeine Pädagogik 107. — Besondere Pädagogik 112. — Zeitschriften 127. — Nachtrag 129.

II. **Religionsunterricht.** Von Dr. **O. Uhlhorn** 130

Allgemeines 130. — Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung 139. — Zur Biblischen Geschichte 146. — Zur Bibelkunde und Bibelerklärung 153. — Kirchenlied 161. — Zur Kirchengeschichte 162.

III. **Naturkunde.** Von Dr. **C. Rothe** 165

Übersicht 165. — Literatur: Methodik 166. — Lehrmittel 169. — Allgemeine Naturkunde 173. — Naturgeschichte: Aller drei Reiche 180. — Anthropologie 183. — Zoologie 183. — Botanik 188. — Mineralogie 196. — Physik 199. — Chemie 206.

IV. **Literaturkunde.** Von Dr. **Th. Matthias** 212

Übersicht 212. — Literatur: Allgemeine Literaturgeschichte 234. — Besondere Geschichte einzelner Dichtungsarten 240. — Dichterleben und Einzelwürdigungen 244. — Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen und Schuldichtungen 250. — Erläuterungsschriften 264. — Kunst- und Verslehre u. a. 267.

V. **Mathematik.** Von Dr. **A. Peter** 274

Übersicht 274. — Literatur: Arithmetik und Algebra 276. — Geometrie 291. — Geometrie und Arithmetik vereinigt 295.

VI. **Jugend- und Volksschriften.** Von Dr. **W. Opitz** 301

Übersicht 301. — Literatur 304.

VII. **Geschichte.** Von **E. Kornrumpf** 319

Übersicht 319. — Literatur: Methodisches 328. — Lehrbücher für höhere Lehranstalten 328. — Lehrbücher für höhere Mädchenschulen 334. — Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen 336. — Spezielle Landesgeschichte 341. — Biographien 345. — Geschichtliche Liedersammlungen, Quellen- und Lesebücher 349. — Tabellen, Karten und Bilder 350. — Kunstgeschichte 351. — Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum 352.

VIII. **Deutscher Sprachunterricht.** Von Dr. **H. Zimmermann** . 371

Allgemeine Schriften 371. — Methodische Schriften 374. — Grammatische Schriften und Sprachbücher 379. — Orthographische Schriften 383. — Stilistische Schriften 386.

Seite

IX. Anschauungsunterricht, Lesen und Schreiben. Von Dr. H. Zimmermann 391
Anschauungsunterricht, Fibeln 391. — Lesebücher 397. — Schreiben 398.

X. Geographie. Von P. Weigeldt 401
Übersicht 401 — Literatur: Methodisches 414. — Heimats- und Vaterlandskunde 419. — Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln 429. — Mathematische und physikalische Geographie 440. — Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr 446. — Bilder- und Kartenwerke 451. — Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen 461.

XI. Musikalische Pädagogik. Von A. W. Gottschalg 466
Übersicht 466. — Gesang 468. — Klavierspiel 478. — Violinspiel 485. — Orgelspiel 486. — Musikalische Theorie 498.

XII. Zeichnen. Von M. Ludwig 497
Übersicht 497. — Literatur: Zeitschriften, Broschüren 2c. 503. — Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts 506. — Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts 510. — Fachzeichnen 511. — Kunstgewerbe und Liebhaberkünste 512. — Hilfswissenschaften 514. — Lernmittel 516. — Insgemein 516.

XIII. Stenographie. Von E. R. Freytag 517
Übersicht 517. — Literatur: Methodisches 521. — Lehrmittel 525. — Lesestoff 528. — Geschichte 530. — Statistisches 534.

XIV. Turnen. Von Dr. A. Sickinger. 536
Übersicht 536. — Literatur: Geschichte 537. — Systematik und Methodik 538.

XV. Englischer Sprachunterricht. Von G. R. Hauschild . . 546
Lehrgänge mit Übungsstoff 546. — Monographien zur Grammatik 561. — Übungsbücher 561. — Korrespondenz 562. — Konversation 563. — Anthologieen 564. — Ausgaben 565. — Wörterbücher 569. — Literaturgeschichte 570. — Realien 573.

XVI. Französischer Sprachunterricht. Von G. R. Hauschild . 575
Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff 575. — Monographien zur Grammatik 588. — Konversation 591. — Vokabularien 595. — Lesebücher 597. — Übungsbücher 598. — Anthologien und Übersetzungen 600. — Ausgaben 603. — Literaturgeschichtliches 607. — Realien 609. — Methodisches 612.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland. Von H. Scherer 3
Wechselbeziehung zwischen Schule und Leben 3. — Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft im allgemeinen 19. — Schulorganisation 37. — Lehrerverhältnisse 128. — Schulverwaltung 167. — Totenschau 183.

B. Oesterreich. Von F. Frisch 185
Der Kampf um die Schule 185. — Äußere und innere Organisation 191. — Die Lehrer 208. — Personalien 231.

C. Die Schweiz. Vom Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich 232
Eidgenössisches 232. — Allgemeine Fragen und Strömungen 245. — Pädagogische Versammlungen und Referate 248. — Totentafel 260.

Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)

Achelis, Th. 84
Ackermann, E. 86
— R. 249
Adams, H. C. 567
Agahd, K. 113
Aghahardus, W. 271
d'Albert, E. 482
Alcott, L. M. 565
Alge, S. 575 591
Altenburg 106
Altschul, Th. 115 539
Ambrassat, A. 429
Ament, W. 177
Andermann, W. 382
Andran, G. 515
Andree, R. 424
Arendt, R. 207
Arens, B. 263
— E. 256
Armelino 496
Arndt, E. 295
Arnold, M. 565
Asche Th. 344
Aßmann, B. 551
Attensperger, A. 440
Atzler, A. 308
Bach, J. S. 491
— S. 482 483
— W. C. 126
Bachofner, P. 126
Bade, E. 192
Bahlke H. 86
Bähre A. 573
Bals, H. 124
Bamberg 460
— F. 117 154 460
Baer A. 114
Barkhausen H. 138
Barlach, E. 511
Barner 492
Barth, P. 613
Barthe 599
Bartholomäus, W. 127
Bartmuß, R. 472 473 477 (3) 492
Baum, H. 511
Baur, A. 538
— L. 196 441
— W. 345
Beauclair, R. 513
Bechtel, A. 588
Bechtle, J. 577
Beck, J. 333
Becker 283
— R. 475
Beethoven 482 483 493
Beetz, K. O. 283
Behaghel, O. 371
Behr, F. 437
Behrens, C. 510 511
Behringer, G. 113
Bendel, A. v. 528
Bender, G. 384
Bendt, F. 289
Benndorf, P. 424
Berendt, M. 240
Bergemann, P. 97
Berger, A. Frhr. v. 242 (2)
— H. 141
— W. 482
Bergmann, R. 276
Bergmeister, J. W. 114
Beriot, Ch. de 486
Berlin, H. 382
Berlioz, H. 484
Berneker, E. 249
Bertololy, E. 442
Besse, D. 606
Beuermann, A. 422 (2)
Biedermann, K. 352
Biernacki, E. 176
Blersch 590
Bley, F. 515
Blind, A. 430
Blitz, H. 113
Blumenthal, M. 341 (2)
Blunck, A. 515
Bobertag, F. 254
Bockemühl, O. 422
Böddeker 598
Bode, W. 104, 105 244 (2)
Bödige, N. 204
Bogus 513
Böhaimb, A. 506 510
Böhm, J. 109
Bollmacher, F. 472
Book, J. 377 381
Bornemann, L. 125
Börner, H. 209
— O. 579 580
Börnstein, R. 441
Böttcher, H. 510
Böttger, H. 202
Böttticher, G. 256 (2)
Böttiger, B. 132
Brandstädter, H. 316
Braß, A. 171
Brauckmann, K. 122
Brauer, A. 312
Braun, L. 511
Braune, A. 283
Bräunlich 470 471
Breitzmann, A. 317
Brenner 609
Brockdorff, F. Frhr. v. 348
Bruinier, J. W. 495
Buchholz, P. 450
Buchmann, E. 506
Bülow, G. 570
Bünte, W. 471
Burckhardt, Fr., 527
Busch, H. 540
Busemann, L. 193, 203
Busoni, F. 483
Buß, E., 495
Buurmann, U. 259 (2)

Carneri, B. 105
Chambers 567
Christlieb, F. 147
Clausnitzer, E. 258
Clementi, M. 479
Cohn, J. 101
Coleridge, S. T. 565
Conrad, P. 108
Conradi, M. 523
Cornelius, H. 505
Coßmann, 194
— H. 194
Crane, W. 515
Crüger, J. 141
Cumme, F. 540
Czerny, E. 478
Dagesörde, K. 330
Dahmen, J. 331 334
Dähnhardt, O. 261
Daiber, A. 313 446
Dalitsch, M. 185 192
Damaschke, A. 112
Damm, G. 479 (4) 482 483
Dammholz, R. 564
Daniel, H. A. 431
Danschacher, H. 599
Daudet, A. 604 605
Day, L. F. 515
Debes, E. 460
Decken, R. 446
Degenhardt, E. 608
Demoor, J. 99
Dennert, E. 179 295
Derichsweiler, H. 342
Dessauer, H. 486
Deter, J. 295
Dickens, Ch. 565 (2)
Dickmann, O. E. A. 566 597 605
Diels, D. 124
Diem, U. 506
Diesterweg, A. 89
Dietlein, R. 267 394
— W. 267
Dinkler, R. 580
Dix, F. 525
Dodel, A. 131
Doiwa, J. 428
Donat, G. 387
Döring, C. H. 476 (2) 478 484
— H. 420
Dorner 174
— A. 102
Dörpfeld, F. W. 90 148
Dörries, B. 144
Dose, J. 310
Drews, A., 94
Dreyschock, F. 491
Drischel, Fr. 173
Droste, H. 113
Ebeling, A. 140
— M. 209
Eberhardt, G. 486
Ebneter, K. 287 293
Ebrard, A. 307
Eckardt, A. 487
Eckart, A. 118
Eckert, M. 459
Eckler, G. 538
Edert, R. 387
Eggers, K. 533
Eichner, W. 314
Eickmann, H. 515
Elsenhans, P. Chr. 114
Elster, E. 250
Elßner, K. 510
Engel, J. 571
— Th. 198
Engelien, A. 163 397
Engelke 383
Englert, A. 600
Enkel, H. 581 (2) 597
Erdmann, B. 98
Ernst, K. 607
Eschen, M. v. 305
Eschstruth, M. v. 305
Euler, C. 538
Evers, M. 257
Fährmann, H. 491
Falcke, A. 141 149
— F. 149
— Gebr. 141 149
Falke, R. 133
Fauth 147
Fechner, H. 163 397
Fehlner, A. 521
Fell, G. 85
Feller, J. 513
Felsing, O. 310
Fenner, C. 515
Fick, W. 304
Fiedler, R. 329
Fischer, E. 169
— J. R. F. 489
— K. T. 168
— P. D. 447
Flad, J. 447
Flammberg, G. 307
Flügel, O. 101.
Forberg, A. 511
Förster, O. 151 392
Foulché-Delbosk, R. 592 (3)
Frahm, A. P. 161
Frank, Fr. 109
— P. 496
Franke, F. W. 491
— H. 106
Frantz, E. 515
Franz, R. 255
Frenkel, F. 171
Frey, H. 196
Freyer, P. 400
Freytag, G. 250
Frick 174
— O. 267
— P. 124
Fricke, J. H. A. 146
Friedemann, H. 284
Friedmann, S. 246
Friedrich, E. 85 442
— J. 611
— W. 514
Friis, J. A. 306
Frisch, F. 380 381
Fritsch, G. 515
— J. 169
Fritzsche, A. 564
Frohnmeyer, J. 450 (2)
— L. 306 450
Froning, R. 336
Fuß, K. 180
Gagnebin, S. 604
Gaide, P. 474
Gansberg, F. 391
Ganzmann, O. 372
Gärtner, H. 420
Gaspey, Th. 546
Gaudeck, J. 469
Gebauer, H. 431
Geerling, K. 385
Gehrig 85
— H. 422
Geisendörfer, W. 562
Geiser, A. 115
Geistbeck, M. 431
Gemoll, A. 126
Genau, A. 202
Genniges, E. 257
Georges, M. 257
Gerhard, A. 104
Gerhardt, P. 473
Giberne, A. 198
Gieschen, 599
Giese, A. 370
Giesenhagen, K. 447
Gleisberg, R. 425
Gnad, E. 238
Göbelbecker, L. F. 279
Goldberg, Ad. 262
Goldschmid, Th. 473
Goldschmidt, H. 113
— L. 92 (2)
Göpfert, 337
Görgen, A. 264
Goering, W. 299
Goerlich, E. 566
Goethe 251 256 260

Gotthelf, J. 314
Göttsch, A. 382
Gottschalg 470 471
Gottschalk, H. 148 468
Grabowsky 495
Graf, M. 432
— O. 468
Graham, P. A. 568
Graetz 515
— O. 143
Graul, R. 515
Greim-Müller 125
Grefens, K. 343
Greve, E. 290
Griebl, Jg. 280
Griep, M. 369
Griesmann 384
Grimmelshausen, H. J. Ch. v. 254
Groscurth, F. 386
Grosse, H. 279
Grothe, A. 121
Grube, A. W. 450
Grünbaum, H. 298
Guilmant, A. 491
Gulbins, M. 488 491
Gunkel, H. 155(2)
Günther, E. 608
— F. 442 450
— S. 365 447
Gustavson, R. 314
Gutermann, 571
Haack, H. 454(2)
Haardt, V. v. 455
Habel, P. 358
Habenicht, H. 458
Haberbier, E. 479
Haberich 96
Habermas 124(2)
Haeckel, E. 513
Hackmann, W. 461
Hahn, Fr. 448
Hähnel, F. 124
Halden, E. 317
Haller, B. 120 135
Halsbrunner, K. 99
Hanft, H. 281
Hannde, R. 448
Hanschmann, A. B. 88
Hanstein, A. v. 236
Harder, A. 313
Harms, Chr. 287
Harnack, O. 260
Harraden, B. 565
Harries, Fr. 382
Hartmann, E. 126
— Ed. v. 95
— H. 572
Haese, K. 142
Häser, G. 473
Hassack, K. 182 209
Hassert, K. 463
Haug, G. 489
Hausknecht, E. 560
Hawthorne, N. 565
Haydn, J. 484
Haymerle, Frz. R. v. 114 511
Hebecke, P. 385
Hecke, G. 107
Hederich, R. 442
Hedley, F. H. 558
Heermann, H. 486
Heiderich, F. 432 455
Heidrich, R. 137 162
Heilmann 96
— K. 111
— M. 506
Heimerl, A. 191
Heine, H. 586
— K. 593
Heinemann, K. 251(2)
Heinze 281
— A. 389
— F. 511
— H. 389(2) 423
— W. 330 332
Heller, J. F. 510
Hellgrewe, R. 452
Hellmuth, L. 510
Helm 124
Helmholtz, H. v. 443
Helmolt, H. F. 362
Helmrich, R. 532
Hemmelmayr, F. v. 207(2)
Hempel, K. 526
Hennig, H. 204
Henriette, Schwester 112
Hense, J. 258
Hensold, G. 286
Henze, E. 343 422
Herber, P. 123
Hercher, B. 294
Herder, J. G. 255
Hering, E. 484
Herold 85
Herrmann, A. 541
— B. E. 309
Hertel, F. 507
— J. 605
Herzog, J. G. 488
Hessel, K. 395(2)
Heß, C. 283
Heuer, F. 279
Heuschen, J. 597 605
Heuser, K. 478
Heussi, J. 203
Heuten, E. 601
Heyck, E. 351
Heyer, R. 512
Heyn, E. 149(2)
Hiller, H. 492
Hipp, J. 507
Hirsch, F. 367
Hirth, G. 513
Hoch, J. 512
Hoffa 121
Hoffmann, H. 375
— J. 286
— P. 469
Hoffmann-Hemmingen, E. 263
Hofmann, R. 484 485 496
Hoeherl, F. X. 442
Hohlfeld, P. 88
Hohmann, 123
— Chr. L. 486
Holczabek, F. 271
Hollkamm, F. 117
Holzlöhner, G. 286
Hope, A. R. 568
Hoppenrath, Cl. 513
Hornemann, E. 122
— Fr. 588
Hörstel, W. 450
Hubay, J. 485(2) 486
Huber, O. 291(2)
Huberich, K. 507
Hubert, B. 568 606(2)
— F. G. 239
Hübner 281
— H. 138
— M. 166 277
Hügemeyer, G. 283
Huisgen, F. 194
Hummel, A. 185 484(2)
— F. 475
Hupfeld, F. 156
Hupfer, E. 414
Husmann, A. 200
Huster, R. 284
Hüttmann, J. H. 381
Jacoby 594
Jadassohn, S. 495
Jahn, M. 96
— W. 420
Jahne, J. 533
Jahnke, H. 315
— R. 263
Jakobi, J. 469
Janetschek, Al. 475
Jänicke, H. 329
Janke, O. 115
Jansen, G. 473
Janson, F. 471
— O. 179 443
Janssen, J. 357
Jantzen, H. 254
Jastrow, J. 354
Iden, G. 469

Jensen, W. 248
Ihne 416
Imhäuser 124
Immel, K. 280 (3)
Immermann 259
Insl, K. 93
Joly, H. 515
Jonas, Fr. 341
Joris, M. 335
Irving, W. 565
Itschner, G. 123
— H. 119
Just, R. 285
Kabilka, J. 514 (2)
— P. 514 (2)
Kasemann, R. 115
Kahl, W. 253
Kaiser, W. 337
Kälker, G. 143 (2)
Kallius, A. 287
Kämpf, K. 493
Kappler, H. 507
Karasset 396
Karrenberg, C. 510
Kauffmann, K. 154
Keller, E. 332
— L. 475 476
Kerp, H. 422 450
Kerschensteiner, G. 111 121 (2)
Keßler, F. 544.
Ketschau, W. 472
Kiepert, H. 460
— R. 459 460
Kießler, Fr. 120
Kinzel, K. 256 (3)
Kipke, K. 494
Kirchhoff, A. 435 443 463
Kirchmann, J. H. v. 93
Kirchner, Th. 481
Kiy, V. 240
Kläbe, K. 121
Kähr, Th. 581 (2) 597
Klaiber, Th. 241
Klapperich, O. J. 568
— J. 568 (2) 604
Klauke, P. 277 286
Klee, L. 251 (2)
Kleffel, A. 484 (3)
Kleiber, J. 201
Klein, C. 513
— H. J. 444
— J. 286 (2)
— O. 605
— R. 248
Kleinmichel, R. 481 483
Kleinschmidt, A. 387
Kleist, H. v. 256
Klinck-Lütetsburg, J. 312
Klinge, A. 385
Klopstock 256
Klotz, E. 511
Klotzbücher, F. X. 487
Klughardt, A. 472 473
Knoke, O. K. 111
Knorr, J. 478 481
Kobelt, W. 187
Koch, A. 434 (2)
— M. 477 488 490
Köhler, L. 481 493
Kohler, M. 175 378
Kohlmeyer, O. 124
Kohn, S. 153
Köhne, E. 190
Kohut, A. 249
Kolb 510
Kopp, W. 239 (2)
Koppe, K. 200
Koppelmann, W. 139
Kordgien, H. 295
Körner 257.
Kornrumpf, E. 340
Koser, R. 346
Kozenn, B. 455 456
Krämer 471
Kräpelin, K. 178 (2)
Kraß, M. 185 191
Kraus, K. 202
Krause, H. 574
— M. 480
— Th. 468
— W. 508
Krauß, R. 385
Kräuter 383
Krebs 153
— C. 477.
— J. L. 482
Kreibig, J. C. 183
Kretzschmar, H. 284
Kriebel, W. 116
Kriebitzsch, P. 378
— Th. 378
Kriegskotten, Fr. 474 475
Kron, L. 486
— R. 568 593 594 595
Krug, A. 479 480 (4) 481 (3)
Krüger, C. A. 177 337
— R. 548
— Th. 608
Krull, G. 381
Krumbein, E. 531
Kruſenſtjerna, A. v. 159
Krygell, J. A. 490
Küffner, H. W. 161
Kugler, E. 442
— F. 346
Kühn, E. 602
— H. 113
Kuhn, K. 337
Kuhnert, M. 460 (2)
Knina 479
Külzer 125
Kuenen, E. 257 (3)
Kutnewsky, M. 296
Kutschmann, Th. 515
Kutzner, A. 390
Lachner, C. 512 (2)
Lagerlöf 314
Lahse, E. 88
Lampert, K. 186
Lamprecht, J. 609
— K. 352
Landois, H. 185 191
Landsberg 183
— H. 248 (2)
Lang, G. 421
Lange 121
— H. 458
— J. 515
— K. 119
— P. 613
— R. 384
Langhans, P. 457
Laudien, M. 511
Lauffer, Fr. 117
Laukamm, W. 184
Lay, W. A. 123
Lehmann, A. 93 170 (2) 171 451
— H. O. 124
Leineweber, H. 257
Leipoldt, G. 460 (2)
Leisner, O. 469
Leitritz, J. 598
Lemcke, A. 189
Leonhard 477
Leppermann, H. 256
Lesser, H. 100
Lessing 256 257 (2) 258
Lewin, C. 283
— H. 86
Lichtwark, A. 515
Liebe, G. 366
Liebetrau 414
Liebmann, A. 122
Liedtke, H. 162
Lienhard, Fr. 269
Lier, J. v. 485
Liersch, H. 422
Linde, E. 267
Lindl, J. 435
Lindner 100
— H. J. 260
— J. 282 (2)
— Th. 359 (2)
Linnig, Fr. 388
Lipp, A. 476
Lipperheide, J. 514
Lippert 381 382 (2)

Lipps, A. 481
Lips, K. 508
Liszt, F. 480 482
Lobe, J. Chr. 496
Lohmeyer, J. 311
Löhrer, J. 256
Loeßl, B. 432
Lotsch 589
— Fr. 599 600
Louis, R. 493
Löwe, K. 476
Lübke, W. 515
Lublinski, S. 235
Lüddecke 454 (2)
Lummert, A. 116
Lützenau, F. 98 372
Lüttge, E. 386
Lyon, O. 241
Lyongrün 511 514
Lytton 565
Mach, F. 132
Mager, A. 260
Magnus, K. H. L. 279 285
Mahlmann, M. 85
Mahraun, H. 369
Maierl, E. 428
Maiß 514
Mangold, W. 606
Mann, A. 125
— Fr. 127
— M. Fr. 568 (2) 606
Mannheimer 112
Marryat, F. 313
Marshall, W. 187
Martens 508
Martig, E. 83
Martin, Fr. 156
Martus, H. C. E. 297
Marx, A. B. 493
Maß, Th. 147
Matthias, Th. 255 374
Matthison-Hansen, G. 490
Maul, A. 545
— E. 317
Mautner, J. 153
Mayr, R. 333
Mayrhofer, J. 498
Mehner, M. 120
Meier, R. 551
Meinhardt 472
Meister, Fr. 293
Melmat, G. 158 180 189
Mellin, Gg. S. A. 92
Meltzer, H. 155
Menge, R. 351
Mengewein, K. 474 (3)
Merk, G. 488 491
Mertens, M. 329
Mertz, Gg. 84
Meschwitz, H. 311
Messer, A. 122
Meyer, E. 367
— J. 148 381
— K. 203
— L. 484
— W. F. 298
Michael, O. 150 (2)
Michaud, J. Fr. 605
Minor, J. 264
Missalek, W. 375
Mittelschulte, W. 490
Model, O. 475
Möhn, H. 309
Moißl, K. 376
Molière 606
Möller, R. 125
— W. 542
Morton, M. 565
Moscheles, J. 478 (2) 482 483
Mosengel, G. 388
Moser, F. 506 514
Most, R. 297
Muchau, H. 259
Mugrowsky, E. 136
Mühlau, A. 604
Mühlefeld, K. 601
Müller, E. 245 604
— G. H. 239
— H. 296 (2)
— O. 140
— P. 125 420
Müller-Bohn, H. 316 345
Müllerhartung 470 471
Muret-Sanders 569
Musolff, F. H. 278 (2)
Muthesius, K. 123 543
Näf, A. 149
Natorp, P. 100
Nechelput, F. 601
Necker, M. 247
Netsch, A. 87
Neuhoff, L. 490
Neumann, E. 311 491
— R. 202
Neuschäfer, H. 286
Nicholl, H. W. 489 (3)
Nickchen, W. 151
Nicolay, W. 581
Niehus, P. 288
Nießen, Fr. 182 419
Nohl, Cl. 123
— K. 108
Noll, F. C. 183
Nowatzky, H. 523
Oberländer 587
Oechsli, W. 349
Ohlenburger, A. 280 (2)
Oehmichen. G. 101
Oréans, K. 589
Oertel, O. 449 (2)
— K. O. 449
Orth, Ph. 475 (4)
Oerili, E. 516
Ortling, J. 476 477
Offen, H. Fr. v. 249
Othegraven, A. v. 474
Ostermann, W. 90
Otto, A. 248
— H. 120
Ouida 565
Pache, O. 120
Pacius, A. 613
Pahde, A. 436
Pajeken, F. J. 312
Palme, R. 476 (2) 477 (2)
Pannwitz, M. 308 309
Parow, W. 573
Passarge, L. 449
Pastor, L. 357
Pätzold, H. 477
Paul 283
Paulsen, P. 134
Payot, J. 114
Peerz, R. E. 116 276
Pennerich, A. 348
Pestalozzi 87
Petersen, J. 124
Pfalz 90
Pfeffer, P. 611
Pfeiffer, W. 116
Pfennigwerth, O. 452
Pfuhl, F. 167
— H. 590
Pfurtscheller 169
Philippson, M. 347
Pickel, A. 291
Piel, P. 469
Pietzker, F. 198 444
Pilz, Cl. 583
— H. 583
Piper 610
Piutti, K. 488
Pixis, R. 442
Plattner, Ph. 610
Pleitner, E. 422
Pletsch, O. 305
Pleyel 485
Plötz, R. A. 563
Plutte, W. 152
Poe, E. A. 565
Polack, Fr. 180 267
— P. 267
Polentz, E. 591
Pollard, E. 307
Pompecki, B. 238
Popp, W. 480
Porchat, J. J. 605
Pötsch, J. 309

Praus, A. 484
Prinz, P. 262
Prohaſel, P. 389
Prüll, H. 394
Prümer, K. 348
Przibilla, F. 380
Pünjer, J. 586
Pütz, W. 437
Quade, P. 387
Quarch 94
Quayzin, H. 597
Quehl, W. 109
Queling, Th. 471
Raabe, E. 510
Raaf, H. de 96
Rampendahl, R. 556
Ratzel, Fr. 444
Rau, A. 93
Rauſchmayr, J. St. 416
Regel, E. 561
Regeler, A. 415
Regener, Fr. 111
Reger, M. 473 476 485 489 (2) 490 491
Rehfeld, E. 293
Reich, E. 105
Reichel, E. 244
Reichenbach, H. 183
Rein, W. 104 112 126 129
Reiniger 587
Reiſert, K. 471
Reitz, Fr. 511
Reiter, J. 475 (2)
Reukauf 117 135 149
Reuter, M. 600
Rey, E. 188
Rheinberger, J. v. 475 490
Richter 456
— E. 166
— J. W. O. 456
Riemann, H. 481 (3) 493 (2) 496
Riemenſchneider, G. 490
Ries, E. 116
Riethmüller, J. 283
Ritter, H. 485 496
— L. 508
— M. 355
Ritterhaus, A. 122
Roden, A. v. 567
Rogers, S. 565
Rogge, B. 163
Rohde, E. W. 328
Rohden, G. v. 148
Röhricht, R. 366 (2)
Romberg, W. 159
Rorich, K. 496
Roſe 94
Röſe, Chr. 368
Roſenberg, A. 351
— K. 199
Roth 94
Rothe, J. 512
Rothpletz, A. 452
Rouſſeau, J. J. 85
Rücker, J. 123
Rudnick, W. 472 474
Rudolf, F. 380
Rudorf, E. 478 482 483
Ruf 174
Rühl, H. 538
Runze, G. 130
— M. 476
Ruſch, G. 437
Rußner, J. 200
Sachs, J. 295
— K. 604
Sahr, J. 254
Sallwürk, E. v. 107 255
Saltykow, W. 94
Salzmann, Ch. G. 86
Sanders, D. 569
Sapper, A. 318
Sauer, Fr. 383
Saure, H. 603
— W. 566
Sauvage, J. 610
Schäfer, Fr. 117 264
— H. 86
— O. 153
Scharitzer, R. 198
Scheel, W. 349
Scheffers, O. 504
Scheid, H. 85
— K. 210
Scheiner, J. 445
Schenk, K. 328 (3)
Schieber, A. 307
Schiffels, J. 91
Schiller 115
— A. 514
— Fr. v. 256 257 (2)
— H. 112 177 361
— O. 124
Schindler, F. 202
— R. 564
Schlenner, R. 591
Schlitzberger, S. 172
Schloſſer, A. 280 (2)
Schlottmann, K. 439
Schmarje, J. 422
Schmehl, Chr. 289
Schmeil, O. 188
Schmid, B. 92
— G. 91
— K. A. 91
Schmid-Dresden, O. 489 495
Schmidt 183
— J. 210
— K. 468 531
— R. 455
— O. 117
— Th. 173
— W. 455
Schmitt, E. H. 93
— H. 258
Schmitz, M. 257
Schmöger, Fr. 442
Schneider, E. 378 386
— K. 91
Schneiderhan, Joh. 125 174 (2)
Schnell, H. 540
— R. 510
— W. R. 509
Schomberg, L. 157
Schöne 115
— E. 417
Schoener, R. 450
Schöntag, F. 510
Schoof, W. 237
Schoop, U. 506
Schöttner, A. 532
Schrader, B. 563
Schreiber, H. 393
Schröder, C. 279 494
— J. 307 330
— W. 389
Schröer, A. 561
Schubert 482
— F. 484
— F. L. 484
— G. H. v. 307
Schulteis, C. 456
Schultz, F. 156
— R. 511
Schultze, M. 341
Schultze-Naumburg, P. 516
Schulz 396
Schulze 514
— H. 161
— O. 161 606
— W. 471
Schumann 108
— G. 330
Schunk, L. 256
Schurig, E. 204
Schurtz, H. 353
Schuſter, M. 292
Schwalm, R. 492
Schwartz, Chr. 504
— H. 103
Scobel, A. 450 459
Seeck, O. 356
Seeling, H. 479
Seemann, A. 119

Seibert, A. E. 456 (2)
Seidel, P. 356
— R. 118
Seidl, A. 494
Selenka, E. 515
Selle, M. 524
Semrau, M. 515
Sering, F. W. 472
Sevin, L. 349
Sewell, A. 565
Seyfert, R. 113 377
Seyffarth, L. W. 87
Seyffert, O. 239
Shakespeare, W. 255 256 258 (3) 568
Siebert, G. 208
Sieger, R. 177
Sielaff, A. 343
Sievers, W. 448
Simon, H. 104
— O. 121
Simroth, H. 186
Singer, O. 484
Sitt, H. 485
Sivers, Cl. 513
Sladeczek, A. 291
Smolik, J. 510
Smolle, L. 239
Soden, H. v. 449
Sokoll, E. 568
Sommer, O. 423 438
Sosnosky, Th. 262
Specht, Fr. 510
Speck, E. 354
Spengel, J. 473 474
Sperber, J. 209
Spielmann, C. 338
Spindler, A. 511
Spitta, H. 112
Sprenger 570
Sprockhoff, A. 182
Stahl 194
Stange, C. 103
Stark 174
Staude 337
— R. 145
Steger, A. 247
Steigl, F. 510
Stein, L. 206
— W. H. 522
Steinberger, A. 347
Steiner, R. 92
Steinert, H. 581 (2) 597
Steingräber, Th. 483
Stephanblome, J. 422
Sterner, M. 282
Steurich, E. 306
Stieler 458
Stier, G. 594
— J. 85
Stifter, A. 315
Stöckert, F. 318
Stoffel, C. 569
Stoll, H. 350
Stolzenburg, R. 141
Stötzner, P. 116
Stöwesand, F. 396
Stoy, H. 125
Stradal, A. 482 (4)
Straßburger, E. H. 305
Stratton, H. 565
Stratz, C. H. 515
Strehl, W. 358
Streichert, E. 118
Ströhl, H. G. 514
Strotkötter, G. 595
Stuck, F. 511
Studnička 514
Supan, A. 438
Taufig, K. 479 (2) 482 488
Techter, W. 422
Tecklenburg, A. 340
Teetz, F. 267 389
Tesch, P. 109 375
Teschner, W. 488
Teuber, E. 344
— O. 344
Theviſſen, H. 337
Thiele, Ad. 119
Thieme, F. O. 509 (3) 514
— O. 280 (2)
Thiers, A. 606
Thrändorf, E. 136 146
Thumſer, B. 122
Tieck 251
Tiemann, H. 308
Tilger, F. 382
Tobel, Edw. v. 293
Tödter, H. 288
Tottmann, A. 485 (2)
Träger, E. 571
Traugott, F. 307
Trautner, Fr. W. 488
Treillard, H. 586
Treis, K. 607
Trettin, A. 548
Triebel, R. 156
Triloff, H. 158
Tromnau, A. 419 439
Troſt, Fr. 513
Trüber, J. 90
Tſchaikowsky 483 485
Tſcheuſchner 94
— K. 206
Turovius, B. 306
Twerdy, K. 198
Tyſon-Wolf 477
Uhland, L. 256
Ullrich, H. 567
Uphues, G. 100
Valentiner, Th. 93
Veſely, A. J. 510
Vick, E. 607
Viereck, L. 333
Vietor, W. 374
Viſcher, Th. 258
Vockeradt, H. 256
Vogel, H. W. 516
Voigt 108
— G. 90
Volbach, Fr. 492
Volckmar, E. 206
Voelkel, T. 114
Volkmann, L. 118 257
Vollprecht, H. 288
Volze, A. 541
Vorbrodt, W. 388
Vordieck, A. 572
Waag, A. 378
Wächter, A. 609
Wacker, K. 89 260
Wadſack, A. 468
Wagner, Cl. 280
— Fr. 378
— H. 293
— R. 483
Wahner, J. 389
Waldau, K. 317
Walſemann, H. 87
Warneck, G. 163
Wartmann, B. 182
Waſſermann, E. 387 399
Waſſerzieher 601 604
Weber, A. 422 (2)
— E. 386
Weddigen, O. 239
Wehnert, Br. 258
Weiler, W. 201
Weinert, H. 203
Weiſe, O. 379
Weiſer, C. 558
Weishaupt-Richter 510
Weitbrecht, C. 234
Welpmann, K. 610
Wendt, G. 613
Wentſcher, M. 102
Wenzel, K. 285
Werbatus, M. 160
Wernecke, R. 392
Werner 587
— A. 185
Wernicke, A. 204
Werra, E. v. 489
Wershoven, F. J. 567 605
Weſſel, W. 419
Wewer, J. 336
Wickenberg, A. Graf 344
Widmann, B. 471
Wiedermann 471
— Fr. 476

Wiegand, M. 514
Wiehmeyer, Th. 478
Wieland 251
Wiesenberger, Fr. 315 (3)
Wießner, H. 306
Wildermann, M. 202
Wilk, E. 291
Willkomm, M. 192
Willmann, O. 99
Wilm, N. v. 483 484
Winkler, A. 612
Winter, G. 354
Wirth, A. 359
Wissmann, H. v. 450
Wittmann, J. 399 470
Wohlrab, M. 266
Wohlrabe 397
Wohlthat, A. 267
Woldermann, G. 460
Wolf, A. 107
Wolff, B. 478 480 481 (2)
— E. 270 328 (2)
— H. 292
Wolfram, E. H. 488
Wolkenhauer, W. 431
Wordsworth, W. 565
Worgitzky, G. 193
Woerle, H. 442
Woermann, K. 515
Wortner, F. 292
Wretschko, M. v. 191
Wulle, F. 419 423
Wunderlich, G. 494
— H. 379
Wundt, W. 94 (2) 95 372
Wünsche 195
— A. 452
— O. 195
Würsdorfer, J. 280 (2)
Wychgram, J. 125
Wycisk, J. 476
Wyß, Kr. 105
— M. 317
Zange, Fr. 162
Zanger, G. 470 491
Zehme, A. 272
Zettler, M. 537
Zeyß, A. 85
Ziegler, Johs. 122
— Th. 107
Ziehen, Th. 99 177
Ziemann, F. 140
Ziesener, J. 423
Ziller, O. 89
— T. 89.
Zimmer, Fr. 486
Zimmermann, H. 357
Zondervan, H. 446
Zuck, O. 139
Zurbonsen, Fr. 256

Register der Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Abhandlungen, Pädagog. 127
Am Ende des Jahrhunderts 235
Anleitung zur Erteilung des Schreibunterrichts 398
Anzeiger, Geographischer 461
Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht 256
Aus der Heimat 420
Aus deutschen Lesebüchern 267
Aus Natur u. Geisteswelt 183 179 365
Auteurs français modernes 603
Authors, Modern English 565
Bahnen, Neue 127
Bausteine z. preuß. Geschichte 341
Beiträge z. Lehrerbildung ꝛc. 136
Bericht über die neue Literatur zur deutschen Landeskunde 463
Bibliothek Schreiber, Kleine 185 192
Bilder a. d. neueren Literatur ꝛc. 248
Bilderatlas z. Bayerischen Geschichte 350
Blätter, Rhein., f. Erz. u. Unterr. 128
— für Haus- u. Kirchen-Musik 496
— Pädagogische, ꝛc. 128
— für die Schulpraxis ꝛc. 128
— für Zeichen- ꝛc. Unterr. 504
— Deutsche, f. Zeichen- ꝛc. Unterr. 504
Bücherei, Allgemeine 314
Chronik d. Schule zu Oelsnitz i. V. 91
Denkmäler der älteren deutschen Literatur 256
Dichtungen, Mittelhochdeutsche 257
Diktierübungsbücher, Prakt., für Stenographen ꝛc. 527
Druck- u. Schreibschriftbuchstaben 400
Entwürfe für angewandte Kunst 511
Erzählungen, Lustige 315
Essays, Moderne, ꝛc. 248
Familienbibliothek, Calwer 307
Festschrift des Geograph. Seminars d. Univers. Breslau ꝛc. 465
— zur 150jähr. Jubelfeier des Kgl. Lehrersem. zu Hannover 87
Flottenlieder, Ausgew. deutsche 475
France, La 609
Freytags Sammlung franz. u. engl. Schriftsteller 567 604
Gabelsberger-Bibliothek 529
Gesunden 315
Gerhards franz. Schulausg. 604
Gewerbeschulzeitung, Mecklenburg. 504
Globus 462
Grammatik, Kleine deutsche ꝛc. 381
Handbuch d. Wirtschaftskunde ꝛc. 427
Heimatkunde ꝛc. v. Görlitz 420
— von Stettin 421
Hesses deutscher Musikerkalender 493
Hilfsmittel f. d. evang. Rel.-Unterr. 139 156 162
Himmelsbrot 528
Hohenzollern-Jahrbuch 356
Jahrbuch d. Naturwissenschaften 463
— Pädagogisches 126
— der Schule Gabelsbergers ꝛc. 534
— des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 126
— für Volks- u. Jugendspiele 126 541
Jugend, Gesunde 129
Jugend- u. Volksbibl., Deutsche 306
Jugendbände, Münchner 305
Jugendblätter ꝛc. v. Braun 308
— v. Weitbrecht 308
Jugendfürsorge 129
Jugendschriften ꝛc. 315
Kalender für Zeichenlehrer 516
Klassiker, Die deutschen 257
— Die pädagogischen 85
Kolonialatlas, Kleiner deutscher 458
Kreide, Die 504
Kunst, Deutsche, u. Dekoration 513
Kunsterziehung 119
Land und Leute 450
Landeskunde Preußens 422
Lehrerin, Die 129
Lehrerzeitung, Allgem. deutsche 129
Lehrplan f. d. Turnunterr. ꝛc. 543
Lehrpläne, Die preuß., ꝛc. 123
— u. Lehraufgaben ꝛc. 542
Lesebuch, Bibl., ꝛc. 153
— für Fortbildungs- ꝛc. Schulen 397
Leuckarts Orgel-Album 488
Liebhaberkünste 513
Liszt-Pädagogium 483
Lohmeyers, J., Vaterländische Jugendbücherei 310
Magazin, Pädagogisches 126
Majestäten, Alpine, ꝛc. 452
Männer, Bedeutende, ꝛc. 249
Meister, Alte 515
Meyers Klassiker-Ausgaben 251
Mitteilungen des Breslauer Zeichenvereins 504
Monatsblatt f. d. Zeichenunterr. 504
Monographien zur Weltgeschichte 351
Motivenschatz ꝛc. 511

Musikzeitung, Neue 493
Muster neuzeitl. Flächenverzierungen 511
Nachrichten, Allg. Steongr. 530
Natur und Schule 173
Nibelungenlied und Gudrun 260
Normal-Alphabet, Preuß. 400
Orient, Der alte 357
Perthes' See-Atlas 458
Pestalozzi-Studien 129
Photographien, Farbige, ꝛc. 453
Ratgeber zur Einführung der erziehl. Knabenhandarbeit 120
Rechenaufgaben ꝛc. 284
Reformbibl., Neusprachl. 568 606
Religionsunterricht, Evang. 149
Reuter-Bibliothek 528
Rundschriftshefte 400
Sammlung von Abhandlungen ꝛc. von Schiller und Ziehen 177
— Göschen 177 186 234 254
Schöninghs Ausg. ausländ. Klass. 258
— — deutscher Klassiker 257
Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse 463
Schriftsteller, Engl. u. franz., der neueren Zeit 568 604
Schulbibliothek, Franz. u. engl. 566 605
Schulbuch, Erstes, ꝛc. 394
Schule, Die deutsche 128
Schulhaus, Das 129
Schulmann, Der deutsche 128
— Der praktische 128
Schulspiele, 100, ꝛc. 539
Sonntagsbibliothek 307
Stenographen-Kalender, Deutscher 534
Stücke, Klassische, ꝛc. 485
Studien, Münchner geograph. 442
— Pädagogische 128
— Berner, zur Philosophie ꝛc. 94 206
Studienmappe ꝛc. 511
Taschenbuch für stenograph. Schüler 535
Tiergeschichten 310
Ulrich, Herzog, ꝛc. 263
Unterrichtsbl. für Mathem. ꝛc. 299
Urania 496
Velhagen & Klasings Samml. deutscher Schulausgaben 255
— — Neuer Volks- ꝛc. Atlas 459
Verhandlungen des 13. deutschen Geographentages ꝛc. 464
— des neunten allgemeinen deutschen Philologentages ꝛc. 612
Versuche und Ergebnisse ꝛc. 119 542
Vierteljahrshefte f. d. geogr. Unterr. 462
Volksbücher, Biograph. 249
Vorbilder, Dekorative 512
Wandschmuck, Künstlerischer, ꝛc. 453
Weltall, Das 205
Wetter, Das 205
Widerhold, Konrad, ꝛc. 263
World, The English 569
Zeichenlehrer, Der 504
Zeitfragen des christl. Volkslebens 134
Zeitschrift, Geographische 461
— f. gewerbl. Unterr. 504
— d. Verbandes badener Gewerbeschulmänner 504
— Neue, für Musik 495
— der nation. Musikgesellschaft 495
— f. Philosophie und Pädagogik 128
— f. physikal. u. chem. Unterr. 205
— f. pädagog. Psychologie ꝛc. 128
— f. Schulgeographie 462
— f. Schulgesundheitspflege 128
— d. Vereins deutscher Zeichenlehrer 503
— f. Zeichen- und Kunstunterr. 504
Zeitung, Pädagogische 129
Zur Pädagogik der Gegenwart 135

Materialien.

Blechkästchen für flüssige Tuschen 516
Blockmappe 516
Diem, V., Diemoskop 516
Friese, G., Taschenskizzenblock 516
Klink, G., Ostdeutscher Doppel-Zeichenblock 516
Kuhlmann, Schutzmappe für gepreßte Pflanzen 516
Ullmann, Perspektivischer Versuchsapparat 516

I. Pädagogik.

Von

H. Scherer,

Schulinspektor in Worms a/Rh.

I. Uebersicht über die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Wenn man die Entwicklung der Weltanschauung in Deutschland in den letzten fünfzig Jahren ins Auge faßt, so kann man nicht übersehen, daß wir darin eine eigenartige Wandlung durchgemacht haben; wir begannen mit dem Materialismus und befinden uns zur Zeit im mächtigen Fahrwasser des Idealismus. Ein Beweis für die letztere Behauptung ist die Regsamkeit in unserer Zeit auf dem ethischen und ästhetischen Gebiet sowohl in theoretischer wie in praktischer Hinsicht; die ethischen Gesellschaften und ihre Bestrebungen haben sicher dazu beigetragen, daß eine Reihe von wissenschaftlichen Werken über die Ethik in den letzten Jahren erschienen sind, und ohne Zweifel werden auch die künstlerischen Bestrebungen unserer Zeit nicht ohne Einfluß auf die wissenschaftliche Darstellung der Aesthetik bleiben, wie dies schon aus dem vorliegenden Jahresberichte hervorgeht. Aber der heutige Idealismus, dem wir zustreben, ist ein ganz anderer wie der in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, der von Kant ausging und bei Hegel endete; er ist auf der festen Basis des Realismus, den uns die Wissenschaften der letzten fünfzig Jahre gegeben haben, fest und sicher begründet und nicht wie der Hegelsche eitel Phantasterei. Wir mußten, um dieses Ziel zu erreichen, wieder anknüpfen an die Erfahrungsphilosophie der Aufklärungszeit und auch die verschiedenen Phasen der Entwicklung durchlaufen, die sich im Positivismus (Wirklichkeitsphilosophie), Materialismus und Pessimismus besonders deutlich ausgeprägt haben; aber wir haben in kurzer Zeit diese Uebergangsformen fast überwunden und sind dem Ziel einer realidealen Weltanschauung nahe gekommen, in der auch die Arbeit Kants, wie es der Neukantianismus erstrebt, Verwertung findet. Und von hier aus wird auch der Weg zu einer den Verstand und das Gemüt befriedigenden, Wissen und Glauben versöhnenden Religion gefunden werden, in der auch der Kern des Christentums eingeschlossen ist. Die hundertjährige Wiederkehr des Geburtstages eines der Männer, die an dem Aufbau dieser neuen Weltanschauung gearbeitet haben, von G. Th. Fechner, im verflossenen Jahr, hat uns die Entwicklung derselben lebhaft vor Augen gestellt; auch die Pädagogik schuldet diesem Manne, dem Begründer der Psychophysik, viel

und muß seiner dankbar gedenken. Die Geschichte der Pädagogik steht überhaupt in so inniger Beziehung mit der Geschichte der Philosophie und der Wissenschaft, daß sie auch diese in den Kreis ihrer Betrachtungen hereinziehen muß; ihre Erscheinungen können nur dann richtig erfaßt werden, wenn sie aus dem Kultur- und Geistesleben ihrer Zeit erfaßt werden.

1. Die Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Die historische Arbeit überhaupt und somit auch die auf dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik vollzieht sich in drei Formen, die sich durch ihr Verhältnis zum Stoff deutlich von einander unterscheiden lassen. Die grundlegende Arbeit ist die Quellenbearbeitung, welche entweder die Schriften von Pädagogen vergangener Zeiten neu herausgibt, mit Anmerkungen und Einleitungen versieht, oder die Schulgeschichte auf Grund von Akten und Nachrichten in monographischen Abhandlungen bearbeitet. Die zweite Form stützt sich auf das in der ersten niedergelegte und bereits von den gröberen Schlacken, von allem Unwesentlichen gereinigte Material; sie behandelt auf Grund desselben die pädagogischen Erscheinungen und Entwicklungen in kleineren Zeiträumen oder in einzelnen Zweigen und faßt darin das in den Quellenarbeiten niedergelegte Material zu einem einheitlichen Ganzen zusammen. Auf diesen beiden Formen baut sich nun die dritte auf, die eigentlich nur eine Erweiterung der zweiten ist; denn sie unterscheidet sich von ihr nur dadurch, daß sie das gesamte Gebiet umfaßt.

Die Richtung unserer Zeit neigt auf wissenschaftlichem Gebiet zur Kleinarbeit, zur Einzelforschung hin; das hat seine Licht- aber auch seine Schattenseiten. Das einzelne wird genauer erforscht, die einzelnen Tatsachen werden nach Ursache und Wirkung, nach Grund und Folge sichergestellt, aber anderseits geht der Zusammenhang unter ihnen, der Ueberblick über das Ganze dabei verloren. Gar zu leicht kommt es vor, daß einzelne Gebiete von vielen Arbeitern zugleich in Anspruch genommen werden, ohne daß diese dadurch Neues zu Tage förderten; dem einzelnen ist oft gar nicht bekannt, daß das betreffende Gebiet schon mehrfach bearbeitet worden ist und anderweitig noch zahlreiche Lücken sind. „Wohin wir blicken," sagt Landgerichtsrat Kulemann (Ethische Kultur IX. 11.), „überall finden wir Detailarbeit und Einzelforschung; die Wissenschaften spezialisieren sich wie die gewerbliche Tätigkeit. Jeder bohrt sich immer tiefer in seinen Schacht hinein, um dort die auf seiner besonderen Bahn liegende Wahrheit und Erkenntnis zu finden; aber keiner ist im stande, von seinem Nachbar etwas zu hören. Einer hat sich von dem anderen hermetisch abgeschlossen, und jeder arbeitet ohne Rücksicht auf die Arbeit des andern. Und doch liegt auf der Hand, daß dieses einseitige Spezialistentum der Tod aller wahren Wissenschaft ist. Der Wert des Lebens besteht nicht in einer Menge von Einzelwissen, sondern in einer Zusammenfassung zu einer Weltanschauung. Aber wer sich damit beschäftigt, Schlüsse zu ziehen, Gesetze zu finden, allgemeine Betrachtungen anzustellen, der gilt heute in der wissenschaftlichen Welt als Dilettant." Das Gelehrtentum, zu dem sich viele rechnen, die nicht einmal das ABC desselben beherrschen und nur auf Grund ihrer klassischen Bildung sich zu demselben zählen, mißachtet heute vielfach die zusammenfassenden Arbeiten, weil sie nicht durchgängig auf Quellenstudium beruhen können, sondern sich vielfach auf Quellenbearbeitungen stützen, neben primänen auch sekundäre Quellen

benutzen müssen; sie machen es den Bearbeitern solcher zusammenfassender Werke sogar zum Vorwurf, wenn sie, unter Angabe der Quellen, sich dem Wortlaut derselben anschließen, als ob die Form und nicht der Inhalt die Hauptsache sei und es zur Originalität gehöre, für den gleichen Inhalt eine andere Ausdrucksform zu suchen. „Ich vermag nicht einzusehen," sagt Breysig (Kulturgeschichte der Neuzeit I), „warum Bücher, die von den tüchtigsten Gelehrten mit aller Sorgfalt und Peinlichkeit abgefaßt sind, nicht auch ihren Benutzern die besten Garantien gewähren sollten, warum eine Darstellung, die sich auf die sichersten Fundamente stützt, dann entwertet wird, wenn sie selbst wieder als Fundament benutzt wird; auch sie sind doch nicht um ihrer selbst willen, sondern als Baustein für zukünftige größere Gebäude geschaffen." Das Verdienstliche und die wissenschaftliche Leistung liegt bei diesen zusammenfassenden Arbeiten darin, daß sie den Inhalt der Einzelarbeiten einheitlich verarbeiten, das Wesentliche vom Nebensächlichen scheiden und die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilen des Ganzen aufsuchen und feststellen.

In dieser Lage befindet sich auch die Geschichte der Pädagogik! Einzelne Teile, besonders vom 16.—18. Jahrhundert, sind genugsam in Einzelarbeiten erörtert; bei anderen fehlen die Einzelbearbeitungen gänzlich. So sind z. B. in den letzten Jahren Comenius, Rousseau, Diesterweg usw. mehr als genug bearbeitet worden; von Denzel, Schwarz, Stephany u. a. fehlen uns dagegen die Einzelbearbeitungen gänzlich! Und zusammenhängende Darstellungen der Geschichte der Pädagogik erscheinen heute nur, mit wenig Ausnahmen, im Rahmen der Seminar- und Universitätslehrbücher! Und diese Seminarlehrbücher der Geschichte der Pädagogik verlassen selten das alte Geleise; sie müssen sich auch notgedrungen den gegebenen Verhältnissen anpassen. „Nach den idealen Forderungen," sagt Seminardirektor Martig (Geschichte der Erziehung in ihren Grundlagen: II. 1. 1.), „sollte die Entwicklung der Erziehung im Zusammenhang mit dem gesamten Kultur- und Geistesleben betrachtet werden; aber hierzu fehlt den Seminaristen gegenwärtig die erforderliche Vorbildung und Reife, teils die hinreichende Zeit.... Das Seminar muß sich auch hier auf das beschränken, was dem geistigen Gesichtskreis der Seminaristen nahe liegt und von ihnen gründlich verarbeitet werden kann.... Im Seminar soll der Unterricht in der Erziehungsgeschichte vor allem ein liebevolles Verständnis für die Entwicklung der Pädagogik in den angehenden Lehrern pflanzen und sie zu einem gründlicheren Studium der Erziehungsgeschichte anregen und anleiten.... Daß zu einer solchen Einführung in die Geschichte der Erziehung vor allem die Entwicklung der pädagogischen Ideen und nicht eine Anhäufung von Namen und Zahlen erforderlich ist, leuchtet ein."

Die Geschichte des Schulwesens im Zeitalter der Reformation war seither ein Gebiet, das im Vergleich zu seiner Bedeutung noch wenig bearbeitet und daher auch nicht richtig erkannt oder gar verkannt war; es fehlte seither an einer auf einem ausreichenden Quellenmaterial gestützten Darstellung des Schulwesens der deutschen Reformation in ihrem ersten Jahrhundert. Diese Lücke hat Gg. Mertz durch sein Werk: Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert (II. 1. 3.) ausgefüllt; er hat darin auch den Nachweis erbracht, daß die Reformatoren einen nicht gering zu schätzenden Anteil an dem Aufbau und der Entwicklung des Schulwesens haben. Auch

liberale Pädagogen haben sich durch Janssens Urteil über die verderblichen Wirkungen der Reformation auf das wissenschaftliche Leben und das Schulwesen beirren lassen; man faßte dabei nur den Anfang, nicht das Ende ins Auge. Denn „mit Beginn der Reformation ging wirklich das Schulwesen zurück, und es bedurfte der größten Anstrengungen der Reformatoren, um es vor dem Untergange zu bewahren; die Bestätigung hierfür gibt uns niemand anderes als die Reformatoren selbst." (Mertz a. a. O.) Allein die Gründe für den Verfall des Schulwesens, der von den Reformatoren am besten erkannt und am meisten beklagt wird, dürfen nicht im Prinzip der Reformation gesucht werden; sie lagen vielmehr, wie Mertz a. a. O. näher ausführt, in den damaligen Zeitverhältnissen. Die Reformatoren verwarfen allerdings die scholastische Schulung, die nur „leerer, unfruchtbarer Trug", wie Melanchthon sagt, war; sie wollten das Evangelium an die Stelle der mit Aristotelischer Philosophie vermischten theologischen Scholastik, die im Mittelpunkt der Studien stand, setzen. Einzelne Schwärmer gingen nun allerdings so weit, daß sie die wissenschaftlichen, besonders die altsprachlichen Studien verwarfen und sich mit der Erlernung der deutschen Sprache begnügen wollten, indem sie sich auch hier auf die Bibelübersetzung Luthers beriefen; allein „bei jedem Aufbau einer neuen Geistesrichtung gibt es Menschen, welche sie in verkehrte Bahnen lenken wollen, weil sie dieselbe nicht recht verstehen und über dem Einreißen des Alten vergessen, das gut brauchbare Material daran für den Aufbau des Neuen zu verwenden. Die Väter der Reformation und ihre einsichtsvollen Jünger haben keine Gemeinschaft mit den Schwärmern gemacht, sondern sind ihnen auch auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung mit allen Mitteln entgegen getreten.... Die Reformatoren waren nur gegen die Bildungsanstalten, die ihrem Zweck nicht entsprachen und dem Evangelium mehr schadeten als nützten; solcher Art waren nach ihrer Ansicht alle unter dem Einfluß des Staates stehenden Schulen." (Mertz a. a. O.). Auf die mißlichen Zustände der Schulen wiesen die Reformatoren immer und immer wieder hin und forderten eine gründliche Reformation derselben; sie begrüßten freudig die neue Gestaltung, welche das Schulwesen durch den Humanismus erhielt. Wenn diese Schulen allerdings dem Zweck der Reformatoren nicht entsprachen, so konnten sie dieselben auch nicht fördern; die humanistischen Studien bildeten für die Reformatoren allerdings nicht mehr Selbstzweck, sondern waren ihnen ein Mittel für das Studium der Theologie. Die Reformatoren hatten aus leicht begreiflichen Gründen in erster Linie bei der Errichtung oder Reform der Schulen kirchliche Zwecke im Auge; „die protestantische Kirche bedarf unbedingt des Unterrichts, will sie ihren Charakter nicht verleugnen; denn von der Wahrheit einer Sache kann sich nur ein Mensch überzeugen, der im stande ist, zu forschen und zu prüfen." (Mertz a. a. O.). Wohl steht nun alles, was gelehrt wird, bei den Reformatoren im Dienste der religiösen Erziehung; aber aus dieser ging der ethische Erziehungszweck unmittelbar hervor. „Die von der Reformation garantierte Gewissensfreiheit, das Recht der Persönlichkeit, erfordert unbedingt eine allgemeine ethische Menschenbildung; hier berühren sich Reformation und Humanismus in ihrem Gegensatz zum Erziehungsideal des Mittelalters. Die Erziehung und die Wissenschaft haben, abgesehen von ihrem besonderen Zweck für die Kirche, einen Wert an sich, insofern sie zur Veredlung der Menschen dienen.... Der Sinn der Reformatoren für

alles rein Menschliche und die Betonung desselben im Gegensatz zu dem asketischen Mönchsideal bot allein schon die Bürgschaft dafür, daß sie bei der Erziehung alle im Menschenherzen ruhenden Keime zur Entwicklung bringen und ihren Schülern eine allseitige Bildung angedeihen lassen mußten.... Und in den Studien, in dem Forschen nach Wahrheit ist das Mittel gefunden zur Bildung des Willens, zur Zucht und Ehrbarkeit.... Die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts kennen keinen Unterricht ohne Erziehung; ... überall soll neben der Mitteilung von Kenntnissen, oder vielmehr durch dieselben, der Charakter gebildet werden." (Mertz a. a. O.). Diese Erziehung resp. dieser Unterricht soll jedem zu teil werden; denn alle sollen zur Erkenntnis der Wahrheit kommen, sollen befähigt werden, ihren Beruf im Dienste der Nebenmenschen zu erfüllen; daher müssen die Schulen anders wie bisher eingerichtet werden, nicht bloß auf die Bildung des Priesters zugeschnitten sein. „Sind nun Schulen für alle Stände förderlich, ja nötig, so ist es auch die Pflicht und das Recht aller, sich des Schulwesens anzunehmen; damit fällt der Anspruch der mittelalterlichen Kirche, allein für Schule und Erziehung der Jugend sorgen zu dürfen, weg." (Mertz a. a. O.). Daher konnten die Reformatoren auch an die weltliche Obrigkeit das Ansinnen stellen, den Schulzwang einzuführen; denn sie sahen es zunächst als eine sittliche Aufgabe der weltlichen Obrigkeit, als Vormund der Jugend, an, für die Erziehung derselben Sorge zu tragen, dann als im Interesse des städtischen und staatlichen Gemeinwesens liegend und endlich als Notwendigkeit, um einen tüchtigen, weltlichen Beamtenstand zu erhalten. Aus diesem Bestreben der Reformatoren läßt es sich dann auch erklären, daß an die Stelle des Verfalls der Schulen in den evangelischen Ländern bald das Aufblühen derselben trat; dieselben Männer, wie Erasmus u. a., die in der Reformationszeit mit Hohn auf den Verfall der Schulen durch die Reformation hinwiesen, loben dann auch wieder den blühenden Zustand des Schulwesens in den evangelischen Ländern. Der Jesuitenorden aber nahm sich nur deswegen der Schulen an, um den protestantischen Schulen Konkurrenz zu machen; denn schon 1549 klagt die Synode im Mainzer Sprengel, daß bei dem fast gänzlichen Untergang der Studien an katholischen Orten gute katholische Eltern sich genötigt sähen, ihre Söhne auf protestantische Schulen und Universitäten zu schicken, von denen sie neben wissenschaftlichen Kenntnissen auch irrige Religionsbegriffe mit in die Heimat brächten. Daß sich aber viele Katholiken von den von den Protestanten gegründeten Schulen zurückzogen, weil sie in dem neuen Betrieb der Wissenschaft in denselben Gefahr für ihren Glauben befürchteten, ist nicht die Schuld der Reformatoren. Geschadet hat den Schulen das leider bald in der evangelischen Kirche um sich greifende Parteigezänke und die theologischen Händel; denn infolgedessen wandte sich das Interesse von den wissenschaftlichen Studien ab und den theologischen Streitfragen zu. Daß die Zeit der Gärung am Anfang der Reformation die Zucht an den Universitäten nicht förderte, ist ja leicht zu begreifen. Die Reformatoren suchten der Zuchtlosigkeit zu wehren, so viel sie konnten. Sie wandten sich u. a. gegen das Betteln der Studenten, das damals bei vielen Studenten üblich war und die Zuchtlosigkeit sehr begünstigte; manche faßten aber die prinzipielle Stellung der Reformatoren gegen den Bettel als Gegnerschaft der Studien auf. Viele Eltern hielten schon infolge des Verbots des Bettelns ihre Kinder von den Schulen zurück, weil sie die Kosten nicht tragen konnten oder wollten; andere taten dies deswegen, weil sich

nach Aufhebung der Klöster und vieler Pfründen für die Jugend keine glänzende Versorgung mehr bot. „Man hat," sagt Brenz (Hallsche Kirchenordnung 1526), „wohl bisher viele Kinder in die Schule geschickt; dieweil aber der Pfaffenwerk einen Stoß hat genommen, behält jeder seine Kinder daheim;" ähnlich äußern sich Luther, Melanchthon und Bugenhagen. Viele Schulen gingen auch mit den Klöstern ein; die Klostergüter aber wurden oft zu andern Zwecken verwandt als zur Gründung und Unterhaltung von Schulen und Unterstützung armer Schüler. Daß die Fürsten und Städte, welche vielfach durch weltliche Händel in Anspruch genommen waren, den neuen Schulen nicht zu Hilfe kamen, ist leicht begreiflich; Luther und die anderen Reformatoren haben es an diesbezüglichen Ermahnungen nicht fehlen lassen. Die einzelnen Schulmänner — Luther, Melanchthon, Bugenhagen u. a. — wenn man sie so bezeichnen darf, liefern den Beweis dafür, „daß in der evangelischen Kirche im 16. Jahrhundert von den Führern der Reformation unermüdlich an der Gründung und dem Ausbau der niederen und höheren Schulen gearbeitet wurde" (Mertz a. a. O.); die Kirchen- und Schulordnungen dieses Zeitabschnittes aber zeigen uns, wie sehr die evangelischen Länder und Städte bestrebt waren, Erziehung und Unterricht zu fördern, und geben uns auch die Richtpunkte an, nach denen dies geschah. Die Reformation übernahm die vorhandenen öffentlichen Schulen — die Kloster-, Kathedral-, Dom- und Stiftsschulen einerseits, die Stadt-, Schreib- und Rechenschulen anderseits — und machte sie ihren Zwecken dienstbar; die Winkel- oder Klippschulen dagegen wurden fast überall von ihr aufgehoben, weil sie sich in Volksschulen, wie sie die Reformatoren anstrebten, nicht verwandeln ließen. Sie erstrebten nämlich in der Tat Schulen, welche die Aufgabe haben, „durch eine planmäßige Mitteilung eines Mindestmaßes von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Muttersprache alle Menschen ohne Ausnahme zu religiös-sittlichen Charaktern heranzubilden und sie bildungsfähig zu machen" (Mertz a. a. O.); sie wollten daher, allerdings im engen Anschluß an die Bibel als Quelle alles Wissens, auch neben Lesen, Schreiben und Rechnen, Religion, Geschichte und Naturkunde gelernt haben. Und dieser Unterricht sollte der Jugend des ganzen Volkes zu teil werden; Luther verlangt in der Schrift an die Ratsherren, „die allerbesten Schulen beide für Knaben und Mägdlein, an allen Orten aufzurichten," und alle anderen Reformatoren wollten dem gesamten Volk durch Schulen Erziehung und Unterricht zu teil werden lassen. Infolgedessen wurden die Rechen- und Schreibschulen im Sinne der Reformatoren umgewandelt; wo in den Kirchen- und Schulordnungen von deutschen Jungenschulen, Schreibschulen, Pfarrschulen oder kurz von deutschen Schulen die Rede ist, da sind wohl immer solche Volksschulen gemeint. In kleineren Orten mußten die Lateinschulen zugleich auch die den deutschen Schulen zugewiesene Aufgabe mitversehen; beide Schulen waren in einer Anstalt vereinigt. Diese Lateinschulen, die Trivial- oder Partikularschulen, haben neben dem Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen einen elementaren Lateinunterricht, der oft fakultativ war, und wollen damit alle Bedürfnisse in den kleineren Orten befriedigen; allerdings wurde der Unterricht nicht in deutscher, sondern in lateinischer Sprache erteilt, weil diese Sprache damals die Sprache aller Gebildeten war. Wenn die Württembergische Instruktion von 1546 die Errichtung von deutschen Schulen neben den lateinischen verbietet, so tut sie dies deswegen, „weil man dem Mangel an den nötigen Beamten für Staat und Kirche abhelfen wollte; sie

betont aber ausdrücklich, daß mit Latein auch Deutsch gelernt werde, also die Zwecke der deutschen Schule durch die lateinische miterfüllt werden sollten. Auch die Mädchen sollten in besonderen Schulen, den Mädchenschulen, eine allgemeine Bildung erhalten; sie sollten darin im Evangelium unterrichtet und mit den zur Führung eines Haushaltes nötigen allgemeinen Kenntnissen ausgerüstet werden. Allerdings haben auch manche Reformatoren (z. B. Melanchthon) und manche Kirchenordnungen die deutschen Schulen nicht besonders gefördert; sie wandten ihre Aufmerksamkeit zunächst den Lateinschulen zu und glaubten der allgemeinen Volksbildung mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse (Mangel an Lehrern und Geld u. dgl.) durch die Katechismuslehre Genüge geleistet zu haben, zu dem übrigens die Jugend auch leichter anzuhalten war als zum Besuch der Volksschule. Aus diesem Katechismusunterricht, den allmählich der Geistliche dem Küster übertrug, entwickelten sich dann später auch deutsche Schulen (Volksschulen).

Die beschriebenen deutschen Schulen waren aber nicht mehr wie die Pfarrschulen vor der Reformation Kirchen-, sondern Gemeinde- oder Staatsschulen; denn die Gemeinde oder der Staat unterhielten sie. Noch bestand vielfach das Schulgeld, das dem Lehrer die Besoldung ersetzen mußte; aber man erkannte, daß nur dann von einem allgemeinen Schulbesuch und einem regelmäßigen Unterricht die Rede sein konnte, wenn das Schulgeld aufgehoben und dem Lehrer eine feste Besoldung zugesichert würde. Daß Gemeinde und Staat die Einkünfte von kirchlichen Stiftungen, Pfründen, Klostergüter u. s. w., welche durch die Reformation zwecklos geworden waren, zu schulischen Zwecken verwandten, ist leicht erklärlich; allgemeine Volksbildung liegt ja im Prinzip der Reformation und kam der Kirche wieder zu gute. Aber wo diese Mittel nicht für die Unterhaltung der Schule hinreichten, da mußten Gemeinde und Staat aus eigenen Mitteln beisteuern; eine solche Beisteuer war schon die Befreiung der Lehrer von bürgerlichen Abgaben und Lasten u. dgl. mehr, sowie die Stellung der Schulräume. Eigentliche Schulhäuser gab es für die deutschen Schulen im 16. Jahrhundert nur selten, und zwar nur in größeren Orten; auf den Dörfern mußte sich der Lehrer mit einem Raum für Schul- und Wohnstube begnügen. In der Verwaltung der Schulen konnte bei der damaligen innigen Verbindung zwischen Kirche und Staat eine schroffe Trennung zwischen beiden nicht durchgeführt werden; beide hatten Interesse an der Schule und nahmen daher auch an deren Verwaltung teil. „Alle Schulen," sagt Mertz (a. a. O.), „haben dem tätigen Eingreifen des Staates ihren Aufschwung zu verdanken; besonders die Volksschule wäre niemals ohne die Unterstützung der weltlichen Gewalt zu festem Bestande gelangt," denn „der schon dazu nötige Schulzwang konnte nur von ihr wirksam ein- und durchgeführt werden." Gewöhnlich stellte die weltliche Macht nach Anhören des Geistlichen die Lehrer an; die unmittelbare Aufsicht über die Schule dagegen liegt in der Hand der Kirche. Die Lehrer standen schon durch den niederen Kirchendienst, den sie mitzuversehen hatten, in Abhängigkeit zur Kirche; bei der Anstellung wurde zudem sehr auf ihre Rechtgläubigkeit gesehen, weshalb auch hier, wie bei der Prüfung der Lehrer, die Geistlichkeit großen Einfluß ausübte. Es lag dies in der Natur der Sache; dem Staat standen zudem auch keine anderen Kräfte für die Schulverwaltung zur Verfügung als die Geistlichen, die ihr diesbezügliches Amt aber immer als Bevollmächtigte des Staates ausübten. Es ist deshalb ganz zwecklos, darüber zu streiten, ob man

die Volksschulen, wie auch Mertz (a. a. O.) es tut, „als ein Produkt der Kirche" ansieht oder nicht; denn, das gibt auch Mertz zu, „ohne das tätige Eingreifen des Staates hätten dieselben keinen durchgreifenden Erfolg erzielt."

Am 25. Dezember 1901 waren 300 Jahre verflossen, seitdem Herzog Ernst der Fromme geboren worden ist; er war unter allen deutschen Fürsten der erste, welcher bemüht war, das durch den dreißigjährigen Krieg völlig zerrüttete Schulwesen wieder zu heben. Deshalb hat der deutsche Lehrerstand in verschiedenen Abhandlungen auch seiner gedacht. Besonders hat man auch des von ihm berufenen Rektors Reyher und des von diesem verfaßten „Schulmethodus" gedacht. (II. 1. 5.)

Zur „Geschichte der preußischen Volksschule unter Friedrich dem Großen" veröffentlicht Seminarlehrer Dr. Clausnitzer archivalische Studien in der „Deutschen Schule" (1901, H. 6 u. 7), denen hauptsächlich die Akten des Geheimen Staatsarchivs in Berlin zu Grunde liegen, welche im einzelnen aus der gedruckten Literatur ergänzt worden sind. Friedrichs d. Gr. Wirksamkeit für das Schulwesen beginnt eigentlich erst 1759; er hatte zu der Zeit selbst erfahren, wie schlecht das Volk auf dem Lande unterrichtet war und erließ kurz vor dem Friedensschluß eine Kabinetsordre, in welcher eine Verbesserung des Volksschulwesens angekündigt wurde. In Schlesien war ihm in dieser Hinsicht recht gut vorgearbeitet worden; hier waren 1759 verschiedene Erlasse seitens des Oberkonsistoriums ergangen, welche die Schulaufsicht, den Schulbesuch, den Unterricht usw. regelten und die Fürsorge für die Schule, besonders die Einwirkung auf Eltern den Geistlichen befahl. Namentlich aber wurden eingehende Erhebungen über den Zustand der Schulen und Lehrer gemacht; in dessen Hinsicht stellte es sich nun heraus, daß ein wichtiger Faktor in demselben die Lehrerverhältnisse waren, die unbedingt der Verbesserung benötigten, wenn das Schulwesen überhaupt gehoben werden sollte. Zu diesem Haupthindernis kamen die Nichtbefolgung der bereits bestehenden Verordnungen und der Widerstand der Eltern gegen dieselben. Daher fordert der Probst Süßmilch in seinem im Auftrag des Königs erstatteten Gutachten über die Verbesserung des Landschulwesens, daß in erster Linie die Gehaltsverhältnisse der Lehrer verbessert würden, sodann sollte man nur Lehrer anstellen, die das unter Heckers Leitung stehende Seminar in Berlin besucht hätten oder wenigstens dort geprüft worden wären. Er fordert ferner Unterricht für alle Kinder von 8 bis 14 Jahren, der sich im Sommer auf täglich 2 Stunden beschränken soll; jeden Sonntag soll noch außerdem eine Katechese in der Kirche gehalten werden, an welcher die konfirmierte Jugend noch drei Jahre teilzunehmen hat. Heckers Gutachten bezogen sich auf die bessere Einrichtung der Schulen, die Einrichtung einer Schulkasse und die Verbesserung seines Seminars; es war ihm klar, und er brachte das deutlich zum Ausdruck, daß eine Verbesserung des Schulwesens nur durch besser vorgebildete Lehrer möglich sei. „Wenn bisher," so heißt es in dem einen Gutachten, „ein Mensch in seiner Hantierung nicht hat fortkommen können, wenn Schüler nichts rechts haben lernen wollen, und Bediente bei den Amtsleuten und andern eine Zeitlang gedient haben, so sind sie in den mehrsten Patronengedanken tüchtig genug, einem Schulmeisterdienst vorzustehen;" das muß nach Heckers Ansicht durch die Forderung einer tüchtigen Seminarbildung der Lehrer, bei der Wissen und Können, Theorie und Praxis vereinigt sind, beseitigt werden. Ferner legt Hecker die Notwendigkeit einer Verbesserung

der Schulbücher dar; sie müssen den Anforderungen der im Seminar gelehrten Methodik entsprechen. Diese beiden Gutachten bildeten die Unterlage des Schulreglements, das Friedrich d. Gr. 1763 ausarbeiten ließ; es wurde ferner durch eine Kabinetsordre die Aufsicht der Schulen aller Art geregelt. Hecker arbeitete das Schulreglement aus und unterbreitete es dem Oberkonsistorium; noch im Jahre 1763 erschien es als General-Landschulreglement. Aber der Durchführung desselben stellten sich die größten Schwierigkeiten entgegen; es fehlte an Geld, an Lehrern und an dem Interesse der Bevölkerung. Auch bei dem Schulreglement für Schlesien, das in den Grundzügen mit dem General-Schulreglement übereinstimmte, machte man keine besseren Erfahrungen; es trat 1765 in Kraft. Ein wichtiger, aber auch schwieriger Punkt waren die Lehrerbesoldungen; trotz aller Verfügungen, daß die Lehrer so gestellt werden sollten, daß sie keiner Nebenbeschäftigungen benötigten, blieb es im großen Ganzen beim Alten. Aber mit Recht sagt Clausnitzer (a. a. O.): „Trotz teilweise nicht vollkommener Durchführung bleibt die Bedeutung des General-Landschulreglements als ersten Schulgesetzes für den ganzen Staat und als eines wesentlichen Förderungsmittels des Volksschulwesens für die nächsten Jahrzehnte vollkommen bestehen." Schon 1768 wird auf Veranlassung des Königs eine außerordentliche Revision vorgenommen, um zu sehen, ob die neuen Einrichtungen sich bewährt hatten; die Beförderung der Schulen, heißt es in der betreffenden Verfügung, sei „ein unveränderlicher Vorwurf dero landesväterlicher Sorgfalt". In den daraufhin folgenden Berichten wird noch über die vielen Neben- und Winkelschulen geklagt, „welche durch verdorbene Prediger, Kandidaten, Soldaten, Handelsleute, selbst Frauen geleitet werden" und in denen weder Methode noch Zucht zu finden war; man empfahl daher deren Aufhebung und den Schulzwang. Ebenso wurde die Anstellung von Kandidaten der Theologie als Lehrer an öffentlichen Schulen empfohlen, zumal das für diese die beste Vorbereitung für das Pfarramt sei; aber dauernd sollten sie auch nicht im Schuldienst bleiben, da sie sonst stumpf und verdrossen werden. Vielfach fehlt es noch an Mitteln zur Unterhaltung der Schulgebäude und Bezahlung der Lehrer; diese selbst sind noch vielfach unfähig, da man sich bei dem schlechten Gehalt mit ganz schlechten oder höchst mittelmäßigen Leuten begnügen muß. Der Hütedienst hindert vielfach die Kinder am regelmäßigen Schulbesuch; viele Eltern wollen auch ihre Kinder nicht zur Schule schicken, und die Hilfe der Gerichtsbeamten solle nur behutsam angewendet werden. Die Geistlichen werden ermahnt, Konferenzen zur Aus- und Fortbildung der Lehrer zu halten, die Schulen zu revidieren und die Eltern in der Predigt zu ermahnen, ihre Kinder zur Schule zu schicken. In einer Kabinetsordre wird besonders betont, daß ganz besonders den Landschulen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden solle, damit dem Landvolk „der Verstand mehr aufgeklärt" werde und es einen richtigen Begriff der Pflichten erhalte; denn „die mehrsten Bauernkinder bleiben darüber in der größten Unwissenheit". Das geistliche Departement, die Regierungen und Konsistorien suchten in jeder Weise das Volksschulwesen zu fördern; der König selbst bestimmte, daß die Gelder aus der Sparschulkasse für die Schulvisitationen verwendet werden sollten. Seit 1771 stand das preußische Schulwesen unter der Leitung des Ministers v. Zedlitz, der zu v. Rochow in näherer Beziehung stand; in demselben Jahr wies der König die Zinsen von 100,000 Thlr. dem Schulfond der Kurmark zu. Allein die Hauptsache war, bessere Lehrer zu ver-

schaffen und den Geistlichen mehr Interesse für den Unterricht beizubringen; die letzteren kamen in der Mehrzahl selbst ihren Verpflichtungen bezüglich des Erteilens des Religionsunterrichts nicht nach. Der Mangel an brauchbaren Lehrern brachte einen Rat des Königs auf den Gedanken, die Invaliden, wenn sich unter ihnen „welche finden, die lesen, rechnen und schreiben können und sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonsten gut schicken," als Lehrer anzustellen, wodurch dieselben zugleich versorgt würden; es war jedoch eine sehr kleine Zahl, die ausgewählt und zur Prüfung einberufen wurden; die aber, welche die Prüfung bestanden, waren wohl besser wie die Mehrzahl der damaligen Lehrer. Der König und seine Räte wollten zudem von den Bauern jede über den Stand derselben hinausgehende Bildung fernhalten; sie hielten es für genug, wenn die Kinder auf dem Lande „ein bisgen lesen und schreiben lernen," denn wenn sie zu viel wissen, „so laufen sie in die Städte und wollen Sekretairs und so was werden." Die vielfachen Hindernisse, die sich den Plänen und Absichten zur Verbesserung des Landschulwesens entgegenstellten, hatten wohl zur Folge, daß der König und seine Räte von ihren Idealen abkamen und ihr Interesse für die Hebung des Landschulwesens nachließ; die Pläne für Errichtung von Lehrerseminaren und Mustervolksschulen, die Zedlitz entworfen hatte, kamen wohl auch deswegen nicht zur Ausführung. Auch Friedrich d. Gr. und seine Räte waren Kinder ihrer Zeit und abhängig von derselben; das Volksschulwesen stand zudem erst am Anfang seiner Entwicklung und entbehrte noch der fachmännischen Vertreter. Die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse legten aber der Entwicklung desselben die größten Hindernisse in den Weg; den herrschenden Ständen fehlte noch vielfach jedes Verständnis für die allgemeine Volksbildung und deren Nutzen, sie sahen sogar vielfach darin eine soziale Gefahr; sie haben gewiß den König und seine Räte bei der Ausführung ihrer Pläne zur Hebung der Volksbildung nicht unterstützt. Noch stand die Volksschule in der innigsten Beziehung zur Kirche; noch haben die Geistlichen einen großen Einfluß auf den Lehrstoff, bei dem infolgedessen biblische Geschichte, Katechismus usw. die Hauptsache waren. Erst allmählich erkannten die Staatsmänner die wirtschaftliche und soziale Bedeutung der Volksbildung; sowohl Friedrich Wilhelm I. wie Friedrich II. haben sie noch nicht voll erkannt, — und noch heute ist ein volles Verständnis bei den Staatsmännern nicht immer zu finden. Erst mußte der Mann kommen, der die Volksschulpädagogik schuf und mit lauter Stimme auf die wirtschaftliche und soziale Bedeutung hinwies, — Heinrich Pestalozzi!

In die letzten Monate des verflossenen Jahres fällt das hundertjährige Jubiläum von Pestalozzis epochemachendem Werk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt," welches das Fundamentalwerk der Pestalozzischen Pädagogik ist, wenn es auch nicht die endgültige Meinung Pestalozzis in allen Stücken enthält; „sie ist wohl," sagt Morf, „die wichtigste, tiefinnigste aller seiner pädagogischen Schriften." Pestalozzi dürstete nach zwanzigjähriger unfreiwilliger Wartezeit geradezu nach praktischer Thätigkeit zum Wohle der Menschheit und besonders der niederen Volksschichten und griff daher sofort zu, als man ihn seitens der Regierung, der er seine Dienste angeboten hatte, nach Stanz schickte; „ich wäre," so schrieb er an den Buchhändler Geßner, „in die hintersten Klüfte der Berge gegangen, um mich meinem Ziele zu nähern." Seine ganze Kraft widmete er den Armen und Verlassenen, bis er vor den nahenden Oestreichern weichen mußte; aber „er konnte und wollte nicht leben ohne" seinen

Zweck, wie er an Geßner schreibt, und ging daher nach Burgdorf, um hier seine neue Methode „an den jüngsten Zöglingen" einer „besuchten Schule" zu erproben, wie der Minister Stapfer an den Statthalter in Burgdorf schrieb. In einer Zuschrift an Stapfer entwickelt Pestalozzi die „Grundsätze, auf welchen die Unterrichtsmethode, welche ich anzubahnen suche, ruhet"; dann arbeitete er an dem „Buch für Mütter", darin er „nicht nur die Anfangsgründe von Form und Zahl, sondern auch die wesentlichsten übrigen Eigenschaften .... von diesen Gegenständen durch illuminierte Holzschnitte anschaulich" (Finger, Blätter, Punkte, Dreieck, usw.) machte. In einer Denkschrift, die er der von Stapfer begründeten „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens" übersandte, legte er seine „Methode" dar; die Kommission der Gesellschaft empfiehlt dem Minister, die Lehrart in der Schweiz einzuführen, denn „die Vorteile davon wären unermeßlich". Durch einen Bericht der „Allgemeinen Zeitung" vom 8. Oktober 1800 über das Gutachten der Kommission kam die erste öffentliche Kunde von Pestalozzis Erziehungs- und Unterrichtsversuchen in Burgdorf nach Deutschland; es wird darin hervorgehoben, daß die Unterrichtsmethode Pestalozzis durchaus den gehegten Erwartungen entsprochen habe und „sie weit zweckmäßiger wie jede andere bisher bekannte Methode zu sein scheine, weil sie mehr als jede andere den Fingerzeigen der Natur folge und jede Fähigkeit des Zöglings in der Ordnung und zu der Zeit zu entwickeln anfange, die die Natur ihr angewiesen und zu ihrer Entwicklungsperiode bestimmt zu haben scheine". Ueber einzelne Teile seiner Methode, seine Ansicht von Volksbildung und seine Erziehungsversuche erschienen 1801 Berichte; „Pestalozzi fühlte sich glücklich, er „lebt und webt in seinem Erziehungsinstitut in Burgdorf," wie „Wielands Neuer Deutscher Merkur" berichtet. Gegen Ende des Jahres 1801 erschienen dann die Briefe an Geßner: „Wie Gertrud / ihre Kinder lehrt, / ein Versuch / den Müttern Anleitung zu geben / ihre Kinder selbst zu unterrichten." / „Eine Revolution," so heißt es in der Besprechung der Schrift in „Wielands Neuer Deutscher Merkur" (1802 I), „die politische, ist vorüber; aber eine zweite, nach Pestalozzi die Mutter jener furchtbaren Tochter, die Revolution unsrer Erziehung des Menschen, ist noch übrig." Herbart, Trapp, Gruner, Guts-Muths u. a. begrüßen die Ideen Pestalozzis; Wolke, Dinter, Salzmann und Campe verhalten sich in der Hauptsache ablehnend. (Siehe die näheren Ausführungen in der Abhandlung von Schulrat Israel über „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in den Päd. Bl. H. 12). Pestalozzi ist wohl durch die verschiedenen Ausstellungen, die man mit Recht oder Unrecht an seiner Schrift machte, veranlaßt worden, eine Umarbeitung derselben vorzunehmen, in der er von einer erweiterten und näher bestimmten Ansicht des Gegenstandes ausging; es geschah dies zu der Zeit, als er im Begriff stand, nach Iverden überzusiedeln. Der erste Teil davon erschien 1807 im Journal für Erziehung unter dem Titel: „Ein Blick auf meine Erziehungszwecke und Erziehungsversuche"; der Schluß wurde erst nach Pestalozzis Tod von Niederer in Rossels Monatsschrift unter dem Titel: „Theorie der Menschenbildung" veröffentlicht und zwar vielfach umgearbeitet und mit Zusätzen versehen. Aus dem Nachlasse Krüsis hat jedoch der Pestalozziforscher Seyffarth das Original erhalten und nun das Ganze nebst dem veränderten Schlußteil unter dem Titel: „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, in Verbindung mit Aufsätzen und Bruchstücken, die den Gang und die Geschichte meiner Lebens-

bestrebungen erheitern," im 9. Bd. von „Pestalozzis sämtlichen Werken" veröffentlicht. (II. 1. 14).

Pastor L. W. Seyffarth hat sich um die Pestalozzische Pädagogik die größten Verdienste erworben; durch ihn haben wir erst eine zuverlässige Ausgabe von Pestalozzis Werken erhalten, die auf Pestalozzi-Forschungen beruht. „Eigentliche Pestalozzi-Forschungen," sagt Seyffarth (Preuß. Schulztg.) „sind erst in neuerer Zeit und zwar erst seit dem Jahre 1868, angestellt worden; was bisher über Pestalozzi veröffentlicht war, gründete sich meist auf bereits bekannte Schriften, oder es waren Bruchstücke aus Briefen, wie z. B. in der Biographie des Staatsrats Nicolovius und in der des Philosophen Fichte, oder die unedierten Briefe Pestalozzis, die Fellenberg veröffentlicht hat, oder eine kleine Schrift, von Jos. Schmid, die noch einiges urkundliche Material enthält und dergl., — alles Bruchstücke, weniger zur Kenntnis Pestalozzis veröffentlicht, als zu andern Zwecken. Auch die Schriften, welche, namentlich seit dem 100. Geburtstage Pestalozzis, über Pestalozzi veröffentlicht wurden, waren mehr dazu bestimmt, aus dem bisher vorliegenden dokumentarischen Material dessen pädagogische Verdienste ins Licht zu setzen, als ihn in seiner weltgeschichtlichen Bedeutung darzustellen. Selbst Diesterweg betrachtete Pestalozzi einzig als Urheber einer neuern pädagogischen Entwickelung; die sozialpolitischen Schriften Pestalozzis blieben ganz unberücksichtigt, wenn man nicht den Vortrag von Rosenkranz, dessen Hauptinhalt neuerdings wieder in den Pestalozzi-Studien veröffentlicht ist, als eine sozialpolitische Studie ansehen will. Auch waren die historischen Momente aus dem Leben Pestalozzis durchaus nicht zuverlässig dargestellt, wozu allerdings Pestalozzi selbst mit Veranlassung gegeben hatte. Denn in seinem die wirkliche Welt unter sich lassenden Idealismus achtete er weniger auf genaue Darstellung der realen Verhältnisse; er setzte diese nicht selten unter ideale Gesichtspunkte. Daher muß man Pestalozzis Darstellungen aus seinem eigenen Leben mit Vorsicht aufnehmen, namentlich aus der letzten Zeit, z. B. die in seinen „Lebensschicksalen," wo wohl auch die Gedächtnisschwäche des Alters einiges zur unrichtigen Darstellung beigetragen haben mag. Aber auch die anderen Darsteller seines Lebens waren nicht zuverlässig, namentlich auch nicht in ihrem Urteil über Pestalozzi; man hat ihn vielfach als Revolutionär und Ungläubigen dargestellt, was beides vollständig falsch ist, wie seine Schriften und sein Leben bezeugen. Durch Morfs Werk: „Zur Biographie Pestalozzis" wurde eine völlig neue Grundlage zur Kenntnis Pestalozzis gelegt; sie wurde vertieft und erweitert durch Hunzikers „Pestalozzi-Blätter", durch Seyffarths Ausgabe von Pestalozzis Werken (1869) und seine seit 1896 erscheinenden „Pestalozzi-Studien". „Als ich," sagt Seyffarth (a. a. O.) „die erste Ausgabe unternahm (1869), existierte nur die sehr mangelhafte Cottasche Ausgabe, die Jos. Schmid besorgt hatte. Ein Verzeichnis der anderen Schriften Pestalozzis existierte damals nicht, ebensowenig ein Verzeichnis der Schriften über Pestalozzi. Ich kannte nur die sehr dürftigen Verzeichnisse K. v. Raumers, die er in seiner Geschichte der Pädagogik gibt. Die wenigen hier neu aufgeführten Schriften, die nicht in der Cottaschen Sammlung enthalten waren, hoffte ich in der königlichen Bibliothek in Berlin zu finden. Aber ich hatte mich geirrt; ich fand dort gar nichts davon, und nun galt es, zu suchen. Aber wo? Ich schrieb an verschiedene Orte, aber alles war vergeblich. Da kam mir der erste Band von Morf in die Hände,

und von hier schien mir Hilfe zu kommen." Nun durchforschte Seyffarth die Bibliotheken in Basel, Bern, Luzern, Zürich, Iwerden usw., schließlich fand er dann den Nachlaß Pestalozzis, der von Frau Niederer der Stadtbibliothek in Zürich vermacht worden war und der mehrere tausend Stück umfaßte. „Die Ordnung dieses Nachlasses," sagt Seyffarth (a. a. O.) weiter, „ist eine sehr schwierige und langwierige Arbeit; es sind viele schwer zu entziffernde Manuskripte Pestalozzis darunter, und zwar auf lauter einzelnen Blättern, selten sind mehrere derselben zusammenhängend. Da gilt es nun, zusammenzustellen, was zusammen gehört, und dazu gehört nicht bloß eine Kenntnis der Pestalozzischen Schrift und Schreibweise, sondern auch eine genaue Kenntnis seines Lebens und meist auch der Zeitverhältnisse. Wer diese Vorstudien nicht gemacht hat, — und sie erfordern Jahre —, der kann die Aufgabe, diesen Nachlaß zu ordnen, nicht lösen. Ueberhaupt kann man eine Darstellung Pestalozzis mit tieferer Erfassung nur dann geben, wenn man sich in Pestalozzis Zeit eingelebt hat und wenn man den Geist, von dem das Schweizer Volk belebt wird, selbst geatmet hat." Seyffarth ist z. B. noch eifrig an der Forschung; zu dem bezeichneten Nachlaß ist noch eine Sammlung Pestalozziana aus Morfs Nachlaß gekommen, die er auch durchforscht.

Die Fröbelsche Pädagogik hat, wie im vorigen Bd. des „Pädag. Jahresberichtes" erwähnt worden ist, vom Schuldirektor Beetz aus Gotha heftige Angriffe erfahren; ein eingehendes Studium derselben dürfte aber gerade darum am Platze sein. Man wird dann erkennen, daß die pädagogischen Prinzipien Fröbels doch weiter reichen als bis zur Kinderstubenpädagogik, obwohl auch diese sehr wichtig ist; ursprünglich war sein Blick auf die ganze Erziehung, auch auf die Schulerziehung, gerichtet, und es ist ein großes Verdienst von ihm, daß er dann später der vorschulpflichtigen Erziehung seine besondere Aufmerksamkeit schenkte. Er hat die Pädagogik Pestalozzis fortgebildet und namentlich an der Auffindung des ABC der Darstellung, nach dem Pestalozzi während seines ganzen Lebens gesucht, das er aber nicht gefunden hatte, mit Erfolg gearbeitet; hat er nun auch diese Seite der Pädagogik nur für das vorschulpflichtige Alter im einzelnen ausgebaut und dabei in mancher Hinsicht geirrt, so hat er sich doch dadurch bleibende Verdienste erworben. An Pestalozzi und Fröbel muß eine Reform der Pädagogik immer wieder anknüpfen; denn Anschauen und Darstellen sind die Fundamente alles Unterrichts. „Ist denn," fragt mit Recht A. B. Hanschmann (Fr. Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben; II. 1. 16), „der Kindergarten das Ganze der Idee Fröbels, ist er denn nicht nur die Fortsetzung eines Anfangs, die aber wieder einer Fortsetzung bedarf?" Bekanntlich hat die Nichte der Fröbelianerin von Marenholtz-Bülow Fröbels Ideen in Nordamerika verbreitet; sie legte dort in zahlreichen Vorträgen dar, wie der Kindergarten die Kinder zur Arbeit erziehen und für den Unterricht der Schule befähigt machen sollte. Andere verrichteten diese Arbeit in England. Sollte dies nicht zum Aufblühen der pädagogischen Studien in diesen Ländern, besonders auf dem Gebiet der Kinderpsychologie, des Zeichnen- und Handfertigkeitsunterrichtes wesentlich beigetragen haben? „Die Verbindung des Kindergartens mit der Lernschule oder die Ueberführung der Fröbelschen Ideen und Prinzipien (Methode) auf den Unterricht der Knaben- und Mädchenschule und die Einführung der methodischen Beschäftigungen (Arbeit) des Kindergartens in die eigentliche Schule ist eine höchst wichtige, ja die aktuellste Frage der Fröbelschen Erziehungsweise, die

fortgehend zu lösen versucht worden ist" (Hanschmann a. a. O.); aber für eine solche Reform zeigt sich z. Zt. in der deutschen Lehrerwelt, wie die allgemeine deutsche Lehrerversammlung 1900 gezeigt hat, wenig Neigung. Soll es damit besser werden, so bleibt kein anderer Weg, als die Rückkehr zu den Grundlagen, welche Fröbel im Anschluß an Pestalozzi der Pädagogik gegeben hat; in den Seminaren müssen die Lehrer eingehend damit bekannt gemacht werden, durch weiteres Studium müssen sie sich in dieselben vertiefen. Das Studium von Fröbels Pädagogik ist nicht leicht; seine Darstellungsweise ist nicht leicht faßbar, die Weizenkörner sind mit viel Spreu gemischt. Fröbels Grundprinzip der Pädagogik ist das Prinzip der Selbsttätigkeit; daraus ergibt sich die Forderung, daß der Zögling sein Inneres veräußerliche oder sinnlich wahrnehmbar darstelle. „Diese äußere Darstellung des Innern gilt Fröbel mit Recht als ein grundwichtiges Erziehungsmittel." (Prof. Dr. Hohlfeld, Fröbels Grundgesetz. II. 1. 10.) Ein anderes Grundprinzip der Fröbelschen Pädagogik ist das Gesetz der Vermittlung; hiernach bildet jede frühere Entwicklungsstufe die Grundlage und Vorstufe unmittelbar zur nächsten, mittelbar zu allen folgenden Entwicklungsstufen, und darf keine Entwicklungsstufe übersprungen werden. So wird nach Fröbel das Kind durch die Natur und die Menschheit mit Gott vermittelt; daher soll man dem Kinde erst Gott in der Natur als Schöpfer und dann in der Familie als Vater aller Menschen zeigen. Bei den Spiel- und Beschäftigungsmitteln des Kindes stellt Fröbel die Walze als die Vermittlung zwischen Kugel und Würfel hin; die Walze hat wie die Kugel runde und wie der Würfel ebene Flächen, sie kann rollen wie die Kugel und stehen wie der Würfel. Häufig spricht Fröbel auch von der Vermittlung der Gegensätze;" er meint damit die Vermittlung zwischen den Gliedern des Gegensatzes oder des gegensätzlichen Verhältnisses. Kugel und Würfel sind der Form nach entgegengesetzt, Ball und Kugel nach ihren physikalischen Eigenschaften; so können die Gegensätze sehr mannigfaltig sein und deshalb auch die Vermittlungen.

Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte unserer Zeit wurde 1894 von Dr. P. Diebow bearbeitet (Halle, Niemeyer), von seiner „Lehre von der Volksschule" ist im verflossenen Jahre von Dr. Lahse eine Abhandlung erschienen (II. 1. 18.). Schleiermacher hat zum erstenmale „all die großen Fragen, die politische, die soziale, die nationale, mit denen die Volksschule Fühlung genommen hatte, in einer systematischen Erziehungslehre einer gründlichen und zusammenhängenden Behandlung unterzogen; ... in ihrer veralteten, dialektischen, den Leser gar oft quälenden und ermüdenden Form enthielt sie doch ein Fülle wertvoller, zuweilen geradezu überraschend moderner Gedanken. . . Zum erstenmal erscheint hier die Volksschule in ihrem engen Zusammenhange mit dem Bildungswesen und der Erziehung überhaupt und zum Gegenstand einer systematischen Darstellung gemacht; Ziel und Zweck der Volksschule ist aus der Idee der Erziehung abgeleitet und die Lehre von der Volksschule in ein System der Pädagogik hineingearbeitet, das philosophisch begründet ist." Schleiermacher will der Volksschule gegenüber den Bestrebungen der Neuhumanisten (Nicolovius, Süvern u. a.), welche in ihr nur eine Vorstufe des Gymnasiums erblickten, ihre selbständige Bedeutung und Stellung wahren und fordert, „ohne dabei in einseitigen Utilitarismus zu verfallen, eine auf das Leben und seine Anforderungen Rücksicht nehmende allgemeine Bildung in der Volksschule, die dann nach

der praktischen oder wissenschaftlichen Seite hin einer Ergänzung und eines höheren Ausbaues fähig ist durch die Realschule oder das Gymnasium." Die Volksschulbildung sollte also den Kern der Schulbildung ausmachen, die Volksschule die Grundlage des gesamten Unterrichtswesens sein; für diese Ideen war allerdings seine Zeit noch nicht reif, und noch heute fehlt dafür das Verständnis bei den maßgebenden Faktoren im Staate.

In den Bildungsidealen, wie sie uns vor Pestalozzi und während seiner Zeit noch teilweise entgegentreten und wissenschaftlich erfaßt werden, „vermischt sich philosophische Begründung und ästhetische Auffassung der Dinge; zum Teil befindet sich noch alles in wilder Gärung, wie bei Rousseau, dem Propheten des neuen Zeitalters, zum Teil hat sich die Erörterung völlig von der Wirklichkeit weg in das hohe Reich künstlerischer Betrachtung geflüchtet, wie bei Goethe und Schiller, bei anderen wieder ist die abstrahierende und generalisierende Tendenz zu übermächtig (so bei Kant und Fichte), als daß es zu einer fortlaufenden, die Erfahrung im vollen Umfange berücksichtigenden Entwicklung gekommen wäre.... Erst Herbart eigentlich und seine Schule suchten Theorie und Praxis miteinander zu versöhnen, und wenn ihnen auch das nicht gelang und gelingen konnte, des falschen psychologischen Ausgangs halber, so verdanken wir doch gerade dieser Richtung ein liebevolles Studium der eigentlichen Schul- und Erziehungsfragen." (Achelis. Die Wandlungen der Pädagogik im 19. Jahrhundert II. 1. 2.). Denn Herbart behandelt als Philosoph die Pädagogik nicht so nebenbei, sondern als ein integrierendes Glied seiner Psychologie und Ethik, ja man kann sagen, er rückt sie in den Mittelpunkt seines Systems. Von der Pädagogik her erhielt er die Anregung zum tieferen Studium der Psychologie; denn er hatte die Ueberzeugung gewonnen, „daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei." Sodann aber ist für Herbart die Pädagogik die Anwendung der praktischen Philosophie auf das reale Leben und vereinigt organisch die theoretische und praktische Philosophie. So hat Herbart für seine Zeit um die Pädagogik sich große Verdienste erworben; in der Geschichte der Pädagogik ist ihm daher auch für alle Zeiten ein Ehrenplatz gesichert. Aber es verstößt gegen alle Lehren der Geschichte, wenn man seine Lehre zu einem Dogma für alle Zeiten macht, wie das vielfach von fanatischen Jüngern Herbarts geschieht; denn ein solches Dogma liegt wie auf kirchlichem Gebiet, so auch auf schulischem wie Meltau auf dem Leben des Menschen und hemmt die freie Entwicklung des Geisteslebens. Man kann Herbarts Verdienste um die Pädagogik voll und ganz anerkennen und doch der Ansicht sein, daß er der Geschichte angehört, wie auch Pestalozzi, der ihm den Weg bereitet hat; auf ihren Schultern stehen die heutigen Pädagogen und bauen rüstig weiter. „Die gegenwärtige Pädagogik", sagt Köppler (Herbarts Verdienste um die Förderung der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst; Neue Bahnen 1901, 6./8.), erstrebt einen Unterricht, der durch Vermittelung des durch die Zeitverhältnisse geforderten Wissens und Könnens alle menschlichen Kräfte und Anlagen zur Vollkommenheit ausbildet. Der Erzieher soll dieselben zur Anwendung bringen und sie dadurch stärken, um so die

natürliche Entwicklung des Kindes in körperlichen und geistiger Hinsicht zu unterstützen und zu fördern. Um dieses Ziel erreichen zu können, muß die Pädagogik die Natur und die Entwicklung des Kindes zu erforschen suchen, um daraus die Erziehungsgesetze abzuleiten. Diese Aufgaben sind ihr durch Pestalozzi gestellt worden. Darum ruht auf seinen Schultern auch noch die gegenwärtige Pädagogik, wenn auch viele von seinen Gedanken längst überholt sind. Herbart hat am ersten ein wissenschaftliches System der Pädagogik in den von Pestalozzi vorgezeichneten Bahnen aufgebaut, das alle die Probleme zu lösen sucht. Seine Schüler haben dieses System für die Praxis verwertet und viel zur Förderung eines geistbildenden Unterrichts beigetragen. Aber die wissenschaftliche Grundlage, die Herbart der Pädagogik gegeben hat, kann nicht als eine befriedigende gelten, denn sie wurzelt in den philosophischen Systemen des 17. Jahrhunderts, in den Gedanken von Leibniz und Locke. Sie läßt auch dazu den Zusammenhang der Erziehung mit den Kulturverhältnissen der Zeit unberücksichtigt. Die Philosophie und Psychologie der Gegenwart sind bisher nur in spärlichen Anfängen für die Pädagogik verwendet worden. Die Hauptaufgabe der Pädagogen besteht deshalb darin, eine auf der Höhe der gegenwärtigen Wissenschaften stehende pädagogische Theorie auszubilden. Einen wertvollen Anfang hat Natorps Sozialpädagogik und Willmanns Didaktik gemacht, letztere freilich vom Standpunkt des Katholiken aus."

„Neue Zeiten werden kommen und neue Bedürfnisse, denen sich die Schule wird anpassen müssen." (Reincke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Bd. IX der Monographien zur deutschen Kulturgeschichte; Leipzig, E. Diederichs, 1901). Diese Mahnung sollten auch die maßgebenden Faktoren im Schulwesen beherzigen; sie sollten bedenken, daß auch Schulgesetze und Schulregulative 2c. Kinder ihrer Zeit sind und der Anpassung an neue Zeiten bedürfen. Hoffentlich fährt der preußische Kultusminister in seiner Reform der „Allgemeinen Bestimmungen," die er mit den Erlassen über die Lehrerbildung etc. begonnen hat, fort; denn auch die „Allgemeinen Bestimmungen" gehören nunmehr der Geschichte an. Rektor Danziger beantwortet eingehend die Frage: „Welche Förderung haben Schule und Lehrerstand Preußens durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" erfahren?" (Neue Bahnen 1901, 1./5.). Er schließt seine diesbezüglichen Erörterungen mit den Worten: „Mehr als ein Vierteljahrhundert ist seit dem denkwürdigen 15. Oktober 1872 verflossen, und noch bestehen die Allg. Best. zu Recht. Das ist für eine Schulverordnung eine lange Zeit. Keiner der Nachfolger Dr. Falks hat eine grundsätzliche Aenderung oder, wie es bei den Regulativen heißt, „eine Weiterentwickelung" für notwendig erachtet. Das spricht wahrlich genug für ihre Güte. Auch der heftigste Feind des Fortschrittes kann nicht leugnen, daß durch die Allg. Best. unsere Volks- und Lehrerbildung eine großartige Förderung erfahren haben. Wenn Dinter einmal gesagt hat, daß die vier Räder des Schulwagens Bildung, Besoldung, Freiheit und Aufsicht sind, so geht aus den Ausführungen wohl zur Genüge hervor, daß der preußische Schulwagen in den letzten 26 Jahren in diesen vier Punkten eine außerordentlich große Strecke vorwärts gebracht ist. Und wenn jetzt an manchen Stellen der Allg. Best. Kritik geübt wird, wenn für die Volksschule manche neue Unterrichtsfächer, wie für die Knaben Handfertigkeit, für die Mädchen Haushaltungsunterricht, wenn eine zeitgemäßere Präparanden- und Seminarbildung gefordert wird, wenn Vorschriften über die Fortbildungs-

schule vermißt werden, so kann doch keine Kritik den tiefgehenden Einfluß in Abrede stellen, den die Allgem. Best. als fortschrittliche Bestimmungen auf die ganzen Kulturzustände unserer Zeit gehabt haben. Darum wird mit Liebe stets der Männer gedacht werden, die diese Verordnung ins Leben gerufen haben. Die Namen Falk und Schneider werden in der Geschichte der preußischen Volksschule stets mit glänzenden Lettern strahlen, und die preußische Lehrerschaft wird ihnen stets den Tribut der Dankbarkeit und Verehrung darbringen. — Die Zeiten ändern sich. Neue Ziele, neue Wünsche, treten hervor, aber das ist nicht ein schlechtes Zeichen. Stillstand ist Rückgang! Auch die Allg. Best. werden durch neuere, zeitgemäßere ersetzt werden, aber in der Entwickelungsgeschichte des preußischen Volksschulwesens werden sie stets hellleuchtende Denksteine einer schönen Zeit sein. Die beiden Männer aber, die sie geschaffen haben, — und noch sind beide am Leben — können mit Befriedigung auf ihre Arbeit im Schulwesen zurückblicken. Von jedem von ihnen wird es stets heißen: „Sie hatten unser Volk lieb, und die Schule haben sie uns gebauet!" Ihre Namen werden ewig auf den Lippen schweben, werden im Lehrermunde leben, besser als in Stein und Erz. Jeder Lehrer aber muß einsehen, daß trotz der großartigen Förderung, die Schule und Lehrerstand durch die Allg. Best. erfahren haben, noch manches zu erstreben ist."

2. Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

„Einheitlichkeit des Weltbildes ist das Ziel, dem der Mensch bewußt oder unbewußt zustrebt, sobald er überhaupt das Bedürfnis fühlt, sich über seine Eindrücke Rechenschaft zu geben; Widerspruchslosigkeit der so verschiedenartigen Wahrnehmungen, ihre zusammenfassende Einordnung unter bestimmte Leitbegriffe zum Zwecke der leichteren Orientierung, die Verwandlung des wüsten, sich heranbrängenden Chaos in einen sinnvoll geordneten Kosmus: das ist in der Tat eine notwendige Forderung der Menschennatur" (Dr. Reich, Kunst und Moral. II. 2. 41.). Für den Lehrer, der als Erzieher sich in erster Linie eine festgeschlossene und einheitliche Welt- und Lebensanschauung erwerben muß, ist dies heute, wo wir uns auch in dieser Hinsicht in einer Uebergangszeit befinden, keine leichte Sache; er muß sich für diesen Zweck mit der Geschichte der Philosophie, besonders mit derjenigen des 19. Jahrhunderts bekannt machen. Das 19. Jahrhundert hatte vom 18. eine reiche Erbschaft überkommen, hatte die Saat zu pflegen, die im 18. ausgestreut worden war, und erntete zum Teil, wenigstens auf dem Gebiet der Wissenschaft und Kunst, die Früchte derselben; auch auf dem Gebiet der Philosophie trat es eine reiche Erbschaft an. Und in ganz ähnlicher Lage befinden wir uns am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts; wie damals Kant, so beherrscht heute Darwin die Geister, obwohl er das Gebiet der Philosophie nur streift und sein Schüler Häckel in ihr nicht gerade Lorbeeren geerntet hat. „Jener Kant, der sich Kopernikus nennt, der die Grenzen der Erkenntnis absteckte, der die Psychologie anregte und damit jenen dem 19. Jahrhundert charakteristischen Zug historischen Denkens und genauen Beobachtens zum erstenmal erkennen läßt, gab die Parole für das anbrechende Jahrhundert aus." (Dr. B. Schmid, Philosophische Rückblicke auf das ausgehende Jahrhundert. Neue Bahnen XII. 3.). Wie Kant im ausgehenden 18., so hat Darwin im ausgehenden 19. Jahrhundert der Philosophie einen neuen Boden bereitet

und ihr eine neue Richtung gegeben; wie er hat er aber auch Veranlassung zu Verirrungen gegeben. „Kants Weltauffassung tastet keine der Vorstellungen, die sich im Laufe der abendländischen Kulturentwicklung dem menschlichen Gemüt eingeprägt haben, an; sie läßt dem religiösen Geist: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit; sie befriedigt das Erkenntnisbedürfnis, indem sie ihm ein Gebiet abgrenzt, innerhalb dessen es unbedingt gewisse Wahrheiten gibt; ja sie läßt sogar die Meinung gelten, daß die menschliche Vernunft ein Recht habe, sich zur Erklärung lebendiger Wesen nicht bloß der ewigen, ehernen Naturgesetze, sondern des Zweckbegriffs zu bedienen, der auf eine absichtliche Ordnung im Weltwesen deutet. Aber um welchen Preis hat Kant alles dieses erreicht! Er hat die ganze Natur in den menschlichen Geist hineinversetzt, und ihre Gesetze zu Gesetzen dieses Geistes selbst gemacht; er hat die höhere Weltordnung ganz aus der Natur verwiesen und sie auf eine rein moralische Grundlage gestellt; er hat zwischen das unorganische und das organische Reich eine scharfe Grenzlinie gesetzt und jenes nach rein mechanischen, streng notwendigen Gesetzen, dieses nach zweckvollen Ideen erklärt." (Steiner, Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrundert. II. 2. 2.). Aber „noch war das lebendige Wort des Königsberger Philosophen nicht verstummt, als dogmatische Anmaßung und Verblendung unbekümmert um das „Medusenhaupt der Kritik" sich selbst und einen übereifrigen Anhang von neuem mit dem uralten Wahn betörte; eine bittere Ironie der Geschichte hat es zugelassen, daß, seines energischen Einspruchs spottend, an das System Kants derselbe Mißbrauch sich heftete, den es zu verhüten bestimmt war." (Dr. L. Goldschmidt, Kantkritik oder Kantstudium. II. 2. 4.) Zunächst rief Kant eine Krisis in der Philosophie hervor, die noch heute nicht ganz überwunden ist; denn durch ihn wurden die Vertreter der Philosophie in zwei Richtungen geteilt, die sich aufs schärfste bekämpften. Die eine Richtung wurde von Kants Idealismus fortgerissen und vergaß, daß der reale Boden, auf dem sich derselbe erbauen sollte, im Sinne und Geiste Kants erst bearbeitet werden mußte; allerdings wurden sie in diesem Idealismus unterstützt durch das Schicksal des ideal angelegten deutschen Volkes, dem die Schriften der Denker und Dichter in den traurigen Zeiten zu Anfang des 19. Jahrhunderts allein edle Lebensfreude verschaffen konnten. Der Natur als Außenwelt schrieben sie, trotz Kants, Geoffroy de Saint Hilaires und Lamarks naturwissenschaftlichen Schriften, eine untergeordnete Rolle zu; die Naturwissenschaft war noch nicht stark genug, um die Philosophie zu hindern, metaphysische Luftschlösser zu bauen. Den Entwicklungsgedanken, den die genannten Männer in ihren naturwissenschaftlichen Schriften klar zum Ausdruck gebracht und den wir bei Goethe und Oken auch schon im philosophischen Kleid finden, nahmen die Nachfolger Kants zwar in ihr System auf; Schelling, Hegel und auch Schopenhauer erkannten in der Natur eine Verwirklichung der Idee, die stufenweise zustande kommt. Aber gerade dadurch, daß die Philosophie die Naturwissenschaft wie mit eisernen Klammern umsponnen und die ganze Welt aus einem obersten, auf dem Weg der reinen Spekulation gefundenen System zu erklären suchte, verlor sie ganz den realen Boden unter den Füßen und rief eine Reaktion hervor, die den Bankerott der Philosophie herbeiführte; aus den Reihen ihrer Jünger treten ihre größten Feinde auf. Sie kamen zur Erkenntnis, daß in erster Linie der reale Boden für die Philosophie bebaut werden müsse; diesen aber fanden und erkannten sie in den neu aufblühenden Naturwissenschaften und wähnten, nun die Philosophie ganz

entbehren zu können. Nur einige hervorragende Geister hatten sich von der Tyrannei des Idealismus frei gehalten (Fries, Herbart und Beneke); sie suchten an Kant festzuhalten, ihn zu ergänzen und zu verbessern und wurden nunmehr die Vertreter der Philosophie, bis diese aus dem neuen Boden neu emporwuchs. Aber sie konnten doch den Herrscher im Reiche der Philosophie, sie konnten ebensowenig wie Krause, der zwischen Schelling und Hegel zu vermitteln suchte, Hegel nicht überwinden; er kam für seine Zeit wie ein Erlöser. Mit seiner Logik gab er eine Fundamentalwissenschaft, mit der sich viel beweisen ließ und die daher dem Philosophen und Theologen, dem Politiker und Historiker willkommen war; Hegels Philosophie genoß daher den Schutz von oben und gewann den größten Einfluß auf die Besetzung der Lehrstühle. Eine Fülle von Problemen, die Kant hinterlassen, wurden von Hegel — scheinbar — gelöst; seine Anschauungen in ihrer Ein- und Vielbeutigkeit belebten das ganze Gebiet der Wissenschaften und riefen eine rege Tätigkeit auf ihm hervor. Es konnte aber nicht ausbleiben, daß aus den mehrdeutigen Behauptungen und Aussprüchen über wissenschaftliche und philosophischen Fragen der Streit geboren wurde, welcher die Hegelianer in zwei sich feindlich gegenüber stehende Lager scheiden mußte; auf der einen Seite standen die Orthodoxen, unter denen nur Bruno Bauer hervorragte, der aber später sich den Radikalen, zu denen Strauß, Feuerbach, K. Marx und Lasalle gehörte, anschloß. Und hierin, in den Anregungen und Wirkungen, die von ihm ausgingen, nicht in seiner Lösung der philosophischen Probleme liegt Hegels Bedeutung; ihm „war es vorbehalten, anregend zu wirken und zugleich die großen Gesetzmäßigkeiten und psychologischen Beziehungen, die auf geistigem Gebiete wirken, herauszufinden, zu erkennen, wie geistige Werte entstehen, wie auf politischem Gebiet der allgemeine Wille zum Durchbruch kommt, jedes Volk diejenige Staatsform hat, die ihm gebührt, wie auf sittlichem Gebiete Ideale keimen und das Genie, aus der Zeit hervorwachsend, das ausspricht, was Hunderttausende unbestimmt fühlen, ebenso wie auf wissenschaftlich-künstlerischem Gebiete jeder Fortschritt, jeder Standpunkt der Ausdruck der Zeit ist." (Dr. B. Schmid, Deutsche Zeitschr. XIV. 12.) So wirkte Hegels Geist auf Ranke, Zeller, K. Fischer, Pfleiderer u. a.; die von Kant und ihm aufgeworfenen Probleme werden im Verein mit den von Darwin aufgeworfenen noch lange Zeit die Wissenschaft und Philosophie beschäftigen.

Herbart, der besonders als Philosoph der Pädagogik angesehen wurde und zum Teil noch heute angesehen wird, ist ganz abstrakter Denker und konnte daher auf die Dauer die Philosophie nicht beherrschen; sein Gebäude mußte zusammenstürzen, sobald die Naturwissenschaft dessen metaphysische Grundlage untergraben hatte. Er sieht in der Wirklichkeit Widersprüche; sie ist ihm daher nur Schein. Er glaubt nun dadurch vom Schein zum Sein vorzudringen, „daß er die widerspruchsvollen Begriffe des Scheins bearbeitet und in widerspruchlose verwandelt.... Herbart geht also nicht darauf aus, die unmittelbar vorliegende Wirklichkeit als solche zu begreifen, sondern er schafft eine andere Wirklichkeit, durch die die erstere erst erklärlich werden soll; er kommt dadurch zu einem abstrakten Gedankensystem, das sich gegenüber der reichen, vollen Wirklichkeit recht dürftig aufnimmt." (Steiner a. a. O.) Den Entwicklungsgedanken verbannte er ganz aus seiner Philosophie; er ist Mathematiker und macht daher seine Seelenkunde zu einem reinen Rechenexempel. Die Ethik findet allerdings in diesem Weltbild keine Wurzeln; Herbart sucht

sie daher im menschlichen Gefühl, im Gefallen und Mißfallen. „Er sondert sie von der Weltanschauung, die es mit dem zu tun hat, was ist, und macht sie zu einer Summe von Forderungen dessen, was sein soll. Herbart hat, wegen seines auf das Mathematisch-Notwendige angelegten Geistes, mit Glück diejenigen Vorgänge des menschlichen Geistes betrachtet, die wirklich bei allen Menschen in gleicher Weise sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit abspielen. Er wird dadurch eine gewisse Einsicht in das Durchschnittsmäßige des Geistes erlangen, und zugleich mit seiner mechanischen Sicherheit eine gewisse Herrschaft über die Entwicklung des Geistes. Wie die mechanischen Gesetze es sind, die uns zur Technik befähigen, so die Gesetze des Seelenlebens zur Erziehung, zur Technik der Ausbildung der Seele. Deshalb ist Herbarts Arbeit auf dem Gebiet der Pädagogik fruchtbar geworden." (Steiner a. a. O.). Gegen Ziehen (Päd. Jahresb. 1900) sucht Schwertfeger (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik XXXIII.) Herbart zu verteidigen; es dürfte ihm dies aber kaum in wesentlichen Punkten gelungen sein.

In den vierziger Jahren hatte sich die Philosophie in der Form der großen Systembildungen überlebt; es folgte eine Erschlaffung, die sich als Apathie und Antipathie äußerte. Feuerbach versuchte, auf dem Boden der Hegelschen Philosophie aber mit anderen Mitteln eine neue Philosophie aufzubauen; aber er half nur der Philosophie ihr Grab graben. Auch Schopenhauer, der seit 1819 auf die Anerkennung seines Werkes: „Die Welt als Wille und Vorstellung" gewartet hatte, konnte nur vorübergehend Einfluß gewinnen, und sind seine Gedanken erst in E. v. Hartmann wieder, allerdings wesentlich umgebaut, zur Geltung gekommen; die Zeit der Reaktion kam seinem Pessimismus entgegen. Aber er konnte doch mit seiner Willenstheorie die Naturforscher, die immer mehr an Boden gewannen, nicht befriedigen; denn der Wille, wie er ihn auffaßte, war metaphysischer Natur, ein ursachlos Letztes, während er für die Naturerkenntnis etwas Abgeleitetes ist. Inzwischen aber entsprossen schon da und dort die Keime, welche die mächtig aufblühenden Naturwissenschaften in den philosophischen Boden gelegt; „sie drangen wie Fermente in die Werkstätten der Geisteswissenschaften und zersetzten ziemlich rasch den nicht mehr lebensfähigen Körper. Die Antwort auf die Frage nach dem Ursprung der Organismen, gestützt auf Paläontologie, vergleichende Anatomie und Embryologie und illustriert durch eine Menge von Beispielen aus dem Tier- und Pflanzenleben, zerstörte den Wahn von einer plötzlichen Verwirklichung der Ideen, sie wies dem Menschen seine Stellung im Tierreich an und bildete damit neue Betrachtungspunkte im Leben des Individuums, der Völker; der Hegelsche Weltgeist blickte auf diese Weise auf eine kausale Entwicklungsreihe zurück, der Schopenhauersche Wille mußte erfahren, daß er nicht mit einem Male das hellleuchtende Licht des Verstandes anzündete, daß vielmehr aus tausend kleinen und großen Ursachen ein schwacher, aber entwicklungsfähiger Funke entstand, der Schelling-Spinozistische Parallelismus war gezwungen, die beiden Linien (Attribute) nicht von Ewigkeit zu Ewigkeit ohne irgendwelchen Zusammenhang nebeneinander laufen zu lassen. Fichtes Ideen vom Guten mußten sich wie Kants kategorischer Imperativ dazu bequemen, mit den Resultaten über Entstehung von Gewissen, Sitte, Sittlichkeit und Moral zu ihrem Nachteil verglichen zu werden." (Dr. B. Schmid, a. a. O.) An die Stelle der seither herrschenden spekulativen Methode der Forschung trat nun die induktive; es entstand eine reinliche Trennung zwischen den realen und

philosophischen Wissenschaften; die einzelnen philosophischen Begriffe wurden nach dieser Methode von neuen Gesichtspunkten aus neu untersucht und genauer bestimmt. Die zahlreichen naturwissenschaftlichen Ergebnisse und auf ihnen beruhenden philosophischen Gedanken (Lamark, Goethe u. a.), welche die erste Jahrhunderthälfte gebracht, sie wurden erst in der zweiten fruchtbar; Charles Darwin war der große Gedankenanreger, der Naturforscher und Philosophen auf neue Bahnen führte.

Schon Alexander v. Humboldt gibt in seinem „Kosmos" dem Vertrauen zu einer naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung deutlichen Ausdruck; „meine Zuversicht," sagt er, „gründet sich auf den glänzenden Zustand der Naturwissenschaft selbst, deren Reichtum nicht mehr die Fülle, sondern die Verkettung des Beobachteten ist." Aber Humboldt selbst hat in dem „Kosmos" doch die Naturbetrachtung nur bis zur Pforte geführt, die zur Weltbetrachtung führt; er reiht nur die Dinge und Erscheinungen in naturgemäßer Weise aneinander, sucht aber nicht danach, sie durch allgemeine Naturideen zu verknüpfen. Büchner, Vogt und Moleschott waren kühner im Verknüpfen; sie suchten vom Boden der Naturwissenschaften aus in das Wesen der Dinge einzudringen und die Naturideen aufzufinden. „Hat der Mensch," sagt Moleschott, „alle Eigenschaften der Stoffe erforscht, die auf seine entwickelten Sinne einen Eindruck zu machen vermögen, dann hat er auch das Wesen der Dinge erfaßt; damit erreicht er sein, d. h. der Menschheit absolutes Wissen." Sie, die Materialisten, erstreben, wie Büchner sagt, „eine realistisch-philosophische Betrachtung des Daseins, welche vor allem die einheitlichen Prinzipien in der Welt der Natur und des Geistes aufsucht und überall die Darlegung eines natürlichen und gesetzmäßigen Zusammenhangs der gesamten Erscheinungen jener Welt anstrebt." Der alte Materialismus, auch der im 18. Jahrhundert von Holbach im „Système de la nature" vertretene, konnte das nicht erstreben, weil die naturwissenschaftliche Unterlage fehlte; diese war aber in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschaffen worden. Der Stoff mit seinen Eigenschaften wurde dem Materialisten die Geburtsstätte aller Dinge und Erscheinungen, auch der geistigen; „die Worte Seele, Geist, Gedanke, Empfindung, Wille, Leben bezeichnen keine Wesenheiten, keine wirklichen Dinge, sondern nur Eigenschaften, Fähigkeiten, Verrichtungen der lebenden Substanz oder Resultate von Wesenheiten, welche in der materiellen Daseinsform begründet sind" (Büchner). Die Entdeckungen von Oersted und Faraday (Verwandtschaft zwischen Magnetismus und Elektrizität), von Robert Mayer (Erhaltung der Kraft), von Ch. Lyell (Entwicklung der Erde), Schleiden (Zelle), E. Baer (Entwicklung aus dem Ei) und endlich Ch. Darwin mit seiner Begründung der Entwicklungslehre mußten die Basis dieser Weltanschauung immer fester begründen; „die Lebenskraft," konnte daher Moleschott sagen, „ist nichts anderes als das Ergebnis der verwickelt zusammenwirkenden und ineinandergreifenden physischen und chemischen Kräfte." Solche Anschauungen mußten damals gegenüber dem einseitigen und entarteten Idealismus wahrhaft erlösend wirken; an die Stelle einer übernatürlichen Weltanschauung trat allmählich eine natürliche, welche bewirkte, daß die Menschen nicht mehr ihre Lebensaufgabe im Jenseits, sondern im Diesseits suchten und sich deshalb auch für die Bedingungen ihres irdischen Daseins interessierten. „Der Mensch ist," so lehrte nun Moleschott, „die Summe von Eltern und Amme, von Ort und Zeit, von Luft und Wetter, von Schall und Licht, von Kost und Kleidung; sein Wille ist die notwendige

Folge aller jener Ursachen, gebunden an ein Naturgesetz, das wir aus seiner Erscheinung kennen." Aber die Materialisten gingen mit den Erklärungen weiter, als ihnen die mit den Sinnen erforschten Tatsachen gestatteten; sie nahmen, wie z. B. Czolbe, hypothetisch Tatsachen an, die noch nicht erforscht sind, wie z. B. die Kreisbewegung der Gehirnteile, um aus ihnen das Selbstbewußtsein zu erklären. Hier machte der Materialismus Bankerott!

Der Physiologe J. Müller (1801—1858) folgerte aus den von ihm gemachten Beobachtungen, daß es nicht von den äußeren Vorgängen abhängt, was wir empfinden, sondern von unserer Organisation; unsere Nerven vermitteln uns die Empfindungen. „Die Empfindung ist nicht die Leitung einer Qualität oder eines Zustandes der äußeren Körper zum Bewußtsein, sondern die Leitung einer Qualität, eines Zustandes unserer Nerven zum Bewußtsein, veranlaßt durch eine äußere Ursache" (spezifische Sinnesenergie). Die subjektive Empfindung beruht auf der objektiven Bewegung der Körperteilchen; was also in unserem Weltbild als Ton, Licht, Farbe usw. erscheint, das ist in der Außenwelt Bewegung. „Alles," sagte der Anatom Henle, „wodurch wir von einer Außenwelt unterrichtet zu sein glauben, sind Formen des Bewußtseins, zu welcher die Außenwelt sich nur als anregende Ursache, als Reiz im Sinne der Physiologen verhält." Du Bois-Reymond zog daraus den Schluß, daß die Vorgänge in unserem Nervensystem und Gehirn auch Bewegungsformen sind, weil beide auch körperlicher Natur sind; diese Bewegungsformen erscheinen in der Seele als Empfindungen. Aber hier war, wie Du Bois-Reymond darlegt, die Grenze des Naturerkennens erreicht; hier begann die Welt der Philosophie. Denn den Uebergang von der Bewegung zur Empfindung können wir nicht erklären; „wir kommen aus der Bewegung in der materiellen Welt nicht hinein in die seelische Welt der Empfindungen." (Steiner a. a. O.) Ja wir haben sogar keine Vorstellung von dem, was sich draußen im Raume bewegt; wir wissen demnach auch nicht, was Materie ist. Dieser Dualismus tritt in scharfen Gegensatz zu dem Monismus, der Materie und Seele nicht trennt. Von dem Gesichtspunkte des Dualismus, von der Ansicht, daß alles, was wir wahrnehmen, nur das Ergebnis unserer eigenen Organisation ist, kritisierte A. Lange den Materialismus (Geschichte des Materialismus 1864); damit lebte die Kantsche Erkenntnistheorie wieder auf (Neukantianismus). „Die konsequent materialistische Betrachtung," sagt Lange, „schlägt dadurch sofort um in eine konsequent idealistische; es ist keine Kluft in unserem Wesen anzunehmen." Wir müssen daher, da wir in uns nur eine Vorstellungswelt haben, ein Etwas annehmen, das jenseits derselben liegt, über das aber nichts weiteres wissen, als daß es existiert. Lange ist in Gefahr, dem einseitigen Idealismus zu verfallen, da er nicht bloß die ideale, sondern auch die wirkliche Welt für Dichtung erklärt. Materialismus wie Idealismus gehören nach seiner Ansicht ins Reich der Dichtung. Eins ist ihm aber sicher: „Daß der Mensch einer Ergänzung der Wirklichkeit durch eine von ihm selbst geschaffene Idealwelt bedarf, und daß die höchsten und edelsten Funktionen seines Geistes in solchen Schöpfungen zusammenwirken." Auch der Engländer Herbert Spencer, welcher eine vollständige naturwissenschaftliche Welterkenntnis anstrebt, hält am Dualismus fest; er nimmt wie Hamilton, J. St. Mill (S. Saenger, J. St. Mill, Stuttgart, Frommann), A. Bain u. a. seiner Landsleute, an, daß ein jegliches Ding in der Welt, der Erkenntnis nach von etwas abhängig ist, das wir nicht kennen und in

das wir auch mit unserem Denken nicht hinein kommen. Daß unser Denken mit der Außenwelt übereinstimmt, daß es über sie zu allgemeinen Wahrheiten gekommen ist, rührt nach Spencer daher, daß es sich im Laufe der Menschheitsentwicklung der Außenwelt angepaßt und das Ergebnis dieser Anpassung sich vererbt hat; „Leibniz erklärt, das Denken stimme mit der Außenwelt, weil der Schöpfer die Uebereinstimmung geschaffen hat; Spencer erklärt, jede Uebereinstimmung sei vorhanden, weil sie sich durch Anpassung und Vererbung der Gedankenwelt entwickelt hat." (Steiner a. a. O.) Mit dieser Richtung in der Philosophie begegnete sich eine andere, die von dem Franzosen Comte ausgegangen ist und als Positivismus bezeichnet wird; sie wies allerdings anfangs den Entwicklungsgedanken vollständig ab, hat aber im Laufe der Zeit sich auch mit ihm abgefunden. Dagegen lehnt Dühring im Gegensatz zu Lange „alle Dichtung in Begriffen ab, schreibt aber dafür gewissen, ihm unentbehrlichen höheren Ideen tatsächliche Wirklichkeit zu." (Steiner a. a. O.) Immer lauter erschallte seit Ed. Zeller der Ruf: „Zurück zu Kant"; man wollte und konnte sich bei den bloßen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen nicht beruhigen, man suchte nach dem, was die Welt im Inneren zusammenhält. Zu einer solchen real-idealistischen Welt- und Lebensanschauung hatten Fechner und Lotze den Grund gelegt; beide gehen, wie Steiner (a. a. O.) darlegt, abseits vom Strome der Zeitanschauungen ihre Wege, sie fast überhörend, aber doch von der mächtigsten Triebfeder der Zeit, von der Naturwissenschaft bewegt; beide hatten aber „das entschiedene Bedürfnis, über die naturwissenschaftliche Betrachtungsart hinaus sich eine idealistische Gedankenwelt zu erbauen." Am 19. April 1801 wurde Fechner geboren; noch heute, nach hundert Jahren, muß die Philosophie mit Stern in der „Psychologischen Gesellschaft zu Breslau bekennen, daß „weite Strecken unseres wissenschaftlichen Lebens unter den unmittelbaren Nachwirkungen seiner Leistungen stehen" (Zeitschr. f. päd. Psychologie und Pathologie. III. 5.). „Fechner," sagt Stern weiter, „ist der Sohn seiner Zeit, wenn er in den dreißiger Jahren vom Strudel der Schelling-Okenschen Naturphilosophie mit fortgerissen wird, dann aber an ihre Stelle die exakte Empirie, die zählende und messende Naturforschung setzt; er ist Mitarbeiter an ihr, wenn er dazu beiträgt, auch am Seelischen die Beziehungen zur physischen Welt zu betonen und Maß und Methode der Naturwissenschaft aufs Psychische auszudehnen"; er bleibt aber dabei Philosoph, der sich eine einheitliche und geschlossene Weltanschauung bildet, die Verstand und Gemüt befriedigt. (Wundt, G. Th. Fechner. II. 2. 10.) Ed. v. Hartmann ging von der Ansicht aus, daß den Ideen, die durch das bewußte Denken gebildet werden und zu deren Bildung dasselbe genötigt ist, etwas unbewußtes Ideelles in der Wirklichkeit entspricht; es ist das wahrhaft Wirkliche, welches durch den unbewußten Willen in die Erscheinung tritt. Dieses Walten des Unvernünftigen, so folgert nun Ed. v. Hartmann, drückt sich in dem Vorwalten des Schmerzes aus, der darum in der Welt vorherrschend ist; die Ueberwindung dieser Herrschaft des unvernünftigen Willens durch den den Kulturfortschritt beherrschenden und von der vernünftigen Ideenwelt beherrschten vernünftigen ist die Aufgabe des sittlichen Menschen, was endlich zur Auflösung des Weltprozesses führen muß. Hartmanns Pessimismus, ein Kind seiner Zeit, fand aber entschiedenen Widerspruch; so wies Hamerling auf die Tatsache hin, daß alle Menschen leben wollen, also Lust am Leben haben. Mag man aber auch Hartmanns „Unbewußtem" wie seinem „Pessimismus" skeptisch, ja negierend gegen-

überstehen, seine Philosophie als Ganzes kann doch den für unsere Zeit sehr wertvollen Zweck erfüllen, den auch ihr Träger im Auge hat; sie kann die Geister zu selbständigem Denken anregen, ihnen neue Perspektiven eröffnen, den Gesichtskreis ihrer Weltanschauung erweitern und das geistige Niveau derselben erhöhen, endlich aber, und das ist das Wichtigste, den Samen streuen, „aus welchem, wenn er auf fruchtbares Erdreich fällt, neuere und höhere Formen des philosophischen Gedankens sich entfalten können." (Drews, Ed. v. Hartmanns philosophisches System im Grundriß. II. 2. 12.) W. Wundt, dessen Philosophie und Psychologie von Edm. König zur übersichtlichen Darstellung gekommen sind (Stuttgart, Frommann, W. Wundt, 207 S. 2 M.), Paulsen u. a. haben eine Welt- und Lebensanschauung geschaffen, die auch den Pessimismus überwunden hat und das Ideelle mit dem Reellen versöhnt und so Verstand und Gemüt befriedigt. Der österreichische Philosoph V. Carneri, welcher die auf dem Darwinismus beruhende Weltanschauung zur Grundlage seiner Lebensanschauung macht, sagt im Vorwort zu seiner Schrift: „Der moderne Mensch" (II. 2. 23.): „Daß ich — von Leiden über das gewöhnliche Maß heimgesucht — das Leben schön gefunden habe und es heute, im siebzigsten Jahr, noch schön finde, spricht für diesen Weg," nämlich den, daß der Mensch die Welt hinsichtlich des Glücks nach seiner Eigenart auffaßt. Der Mensch hat nach seiner Ansicht den Trieb, das Leben nach seinen Wünschen zu gestalten, den Glückseligkeitstrieb, der allem Handeln zu Grunde liegt; die Phantasie schafft dem Menschen die Bilder seines Glückes, sie treibt ihn zur Fortentwicklung und damit zum Guten. Wenn Nietzsche auf diesem Gedankengang zum Uebermenschen und zur Herrenmoral gelangte, so läßt das erkennen, daß bei ihm die Gefahr nahe liegt, aus einem Extrem ins andere zu fallen; daher sollte die gefühlsmäßige Auffassung der Welt, die rein individuell ist, in der Philosophie nicht die Herrschaft führen. „Nietzsches ganzes geistiges Schaffen kennzeichnet sich als ein intensiv-persönliches Verarbeiten der Vorstellungen, die ihm auf seinem Lebensweg entgegentraten; er produziert nicht neue Ideen, aber er hat ein vertieftes Empfinden gegenüber denen, die er bei anderen findet. Er versenkt die Bestandteile der Weltanschauung in sein Gefühlsleben und zeigt sie uns nicht als Gedanken, sondern als Gefühle aus dem Spiegel seines ganz persönlichen Seelenlebens." (Steiner a. a. O. Siehe auch: Dr. Gramzow, Fr. Nietzsches Herrenmoral.) Wir müssen uns immer bewußt bleiben, daß wir uns auf Grund der Tatsachen, der Wirklichkeit, eine Ideenwelt schaffen, die unser Erlebnis ist, die uns aber zugleich als das Wesen der Dinge gilt; „sie ist," wie Steiner sagt, „in keiner anderen Form vorhanden als in der von mir erlebten." So sind wir wieder zur Idealphilosophie gekommen, die von Kant angebahnt, von Hegel zum Bankerott geführt worden war; der idealistische Hochschwung der ersten Hälfte des Jahrhunderts forderte eine Reaktion, sie ist erfolgt und überwunden. „Der Pessimismus, der wie ein Katzenjammer, und der Materialismus, der wie eine Sättigung kam, haben ihren Höhepunkt überschritten, ihre Mission erfüllt; den Darwinismus hat die Wissenschaft zu kritischer Bearbeitung übernommen." (Prof. Joel, Philosophenwege. II. 2. 9.) Es ist nicht richtig, wenn Prof. Joel behauptet, daß dem Zeitgeist die Tendenzen fehlen, daß er träge die Hände in den Schoß legt und gar nichts denkt; nein, seit Fechner und Lotze hat sich auf dem sicheren Boden der Realphilosophie eine Idealphilosophie aufgebaut, die fester dasteht und eine andere Zukunft hat wie die von Hegel. Wir dürfen nach dem

heutigen Stand der Philosophie zuversichtlich hoffen, daß in den neuen und starken Leib, den die „lebenspraktischen und sozialen Wandlungen" der Kultur geschaffen haben, von einem „hochgehenden Idealismus" beseelt wird, der sich nicht in leere Spekulation verliert; es wird allerdings keine Philosophie sein, die in dem Wahne lebt, allgemeine und ewig gültige Wahrheiten für alle Zeiten festgestellt zu haben, sondern eine solche, die weiß, daß sie nur individuelle Wahrheiten lehrt, „einseitige Weltbilder, wie sie dem Blickpunkte des Individuums und der Zeit notwendig entsprechen." (Joel a. a. O.) Die jüngste Zeit „läßt," wie Prof. Joel mit Recht sagt, „in immer lauteren Anzeichen die kommende Geisteswende ahnen"; es spricht sich in ihnen die Sehnsucht nach subjektiver Vertiefung, nach Ethisierung unserer Kultur aus, die „in sozialpraktischen Bestrebungen immer stärker anschwellend auch in die rein geistige Sphäre überzutreten beginnt". Als Zweck und Ziel des menschlichen Daseins erscheint dem auf dem Boden der real-idealen Welt- und Lebensanschauung stehenden Menschen die Verwirklichung des Idealen in der Kultur oder die Entwicklung der Wirklichkeit zum Idealen und zwar hinsichtlich der Innen- und Außenwelt, der Persönlichkeit und der Gesellschaft.

In der Erkenntnistheorie, welche die Entstehung der Erkenntnis, die Quellen, die Merkmale ihrer Sicherheit und die Grenzen ihres Bereiches untersucht, hat man den von Kant aufgestellten Problemen besondere Aufmerksamkeit zugewandt und sie auf Grund der heutigen Erfahrungswissenschaften zu lösen versucht. „Nachdem man sich vergeblich bemüht hatte, die Trennung von Innen- und Außenwelt herzustellen, nachdem man irrtümlicherweise geglaubt hatte, es sei ein anzustrebendes und erreichbares Ziel, Subjekt und Objekt zu vereinigen, — sei es, daß sie sich im Absoluten treffen, im Willen durch intuitives Anschauen —, fragte sich die moderne Erkenntnistheorie, wie die beiden Begriffe psychologisch in uns entstehen, und sie kam zu einem erfreulichen Ergebnis: „Es gibt von Anfang an keine Trennung von Subjekt und Objekt." (Dr. B. Schmid a. a. O.) Einerseits dringt die Außenwelt durch der Sinne Pforten in die Seele ein; anderseits erstreckt sich diese mit Hilfe der in ihr durch die Sinnesempfindungen entstehenden seelischen Gebilde (Vorstellungen und Gefühle) unbegrenzt und unbestimmt in die Welt der Tatsachen hinein, nimmt von ihr Besitz und hält sie durch Begriffe fest. „Dem erkennenden Subjekt sind die Objekte tatsächlich gegeben, und diese können nie anschaulich, sondern nur begrifflich erkannt werden; das Subjekt ist sich nur anschaulich gegeben und zwar bestehen die Vorgänge aus Fühlen und Wollen einerseits und aus Vorstellen anderseits.... Es gibt kein Denken, das nicht ein Denken von Gegenständen wäre, und es gibt auch keinen empirischen Inhalt, den nicht das Denken verarbeitet hätte; mit anderen Worten: Die geistige Tätigkeit findet an dem Wahrnehmungsinhalt ihr Substrat. Nach und nach scheiden sich die Vorstellungsobjekte; es wird der Inhalt der Empfindung von der zeitlich-räumlichen Form unterschieden, und schließlich stehen sich Subjekt und Objekt gegenüber als Vorstellung und Gegenstand. Nicht den metaphysischen Ursprung der Vorstellungen zu erfahren, sondern die Wirklichkeit, die nun einmal da ist, widerspruchslos zu erklären, kann zunächst Aufgabe eines Wissenszweiges sein; und hier begegnen sich Natur- und Geisteswissenschaften in einer wissenschaftlichen Weise wie in keiner der früheren Perioden." (Dr. B. Schmid a. a. O.) Durch

diese Umgestaltung der Erkenntnistheorie erhielt diese wieder die ihr gebührende Stellung in der Reihe der philosophischen Disziplinen; sie erscheint nun nicht mehr als dienende Magd der Psychologie, wie es um die Mitte des 19. Jahrhunderts der Fall war. Auf den festen Grundlagen, die Psychologie und Soziologie im Verein mit der Erkenntnistheorie geben, muß sich nun die Logik aufbauen; mit dieser wird sie gewöhnlich noch zusammen als grundlegender Teil derselben behandelt.

In der Metaphysik, welche nach den Prinzipien der Erkenntnis und deren Bedeutung fragt und daher auch allgemeine Prinzipienlehre genannt wird, haben die Hauptbegriffe eine bestimmtere Fassung erhalten; namentlich haben durch das Zusammenarbeiten von Naturwissenschaft und Philosophie die Begriffe von Substanz, Kausalität und Seele beträchtliche Umwandlungen erfahren. Man hat den Substanzbegriff in Einklang mit der Erfahrung gebracht; die Materie ist beharrlich, weil sich nur die räumlichen Verhältnisse der Elemente und nicht diese selbst verändern. Vermittelst der Feststellung der Beziehungen zwischen Kraft und Masse durch Messungen von Druck und Stoß ist an Stelle des Kraftbegriffes der Energiebegriff eingeführt worden; die Energie aber bezieht sich nur auf Erzeugung bestimmter Veränderungen (elektrischer, optischer usw.), die in quantitativer Hinsicht gemessen und betrachtet werden, und die alles Geschehen als ein zusammenhängendes, jeden Zustand als Folge des vorangegangenen und als Grund des kommenden erscheinen lassen. Der Begriff der Seelensubstanz, den wir noch bei Herbart finden, endlich ist ganz verschwunden; die sogenannte Seele ist nach der heutigen Metaphysik nicht etwas hinter den Erscheinungen Liegendes, nicht eine Substanz, verschieden von dem geistigen Geschehen, sondern eben das geistige Geschehen selbst. Von großer Bedeutung ist aber auch die veränderte Auffassung, die der Zweckbegriff erfahren hat; sie ist besonders deshalb von weitgehender Bedeutung, weil er in das religiös-sittliche Leben hineingreift, die Welt- und Lebensanschauung beeinflußt. Durch die gewaltigen Umwälzungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaft schien ja der Zweck aus der Welt verbannt worden zu sein; an die Stelle eines allmächtigen, allwissenden und allweisen Weltbaumeisters oder Weltwillens (Weltvernunft) schien die blind, zweck- und ziellos wirkende Naturkraft treten zu sollen. Und doch ist nach langem Zweifeln und Nachdenken die Philosophie zum Schlusse zu dem Ergebnis gekommen, daß auch jetzt noch der Zweckbegriff, allerdings in anderer Auffassung, nicht entbehrlich sei; man mußte annehmen, daß alles Geschehen in der Natur, das in keinem Gegensatz zu den Naturgesetzen steht und in der Richtung der vorangehenden Bestrebungen liegt, zweckmäßig ist. Auch die Darwinschen Entwicklungsbedingungen erklären nicht alles; neben den äußerlichen treibenden Kräften müssen noch innere als wirksam angenommen werden. Und endlich sucht die moderne Philosophie ein einheitliches Weltbild zu schaffen; sie strebt dem Monismus zu. „Je mehr nämlich die Philosophie von den Fortschritten der Naturwissenschaften Gebrauch machte und sich dadurch vor Verfall bewahrte, desto mehr mußte sie auch einsehen, daß Geist und Natur in größerer Abhängigkeit zueinander stehen, als man noch in den fünfziger Jahren glaubte; man war allmählich gezwungen, das Geistige bis zu den letzten Organismen herab zu verfolgen, man sah einen gewissen Monismus wenigstens in der objektiven Welt, und dieser Monismus wird, wie

es bei den Fortschritten der noch jungen Naturwissenschaften vorauszusehen ist, nur noch gewinnen." (Dr. B. Schmid a. a. O.) Vom Standpunkte der Biologie hat Häckel, von dem der Soziologie Ratzenhofer und von dem der Philosophie Wundt den Monismus verkündigt. Nach Häckel sind „die Materie als die unendlich ausgedehnte Substanz und der Geist (oder die Energie) als die empfindende oder denkende Substanz die beiden fundamentalen Attribute oder Grundeigenschaften des allumfassenden, göttlichen Weltwesens, der universellen Substanz"; das Seelenleben ist für ihn „eine Summe von Lebenserscheinungen, welche gleich allen anderen an ein bestimmtes materielles Substrat gebunden sind". Ratzenhofer sieht die Urkraft als physikalisches Prinzip der Weltentwicklung an, „deren Wesenheit nach jeder Richtung der Denkfähigkeit unerforschlich ist"; das Leben ist ein Wirken der Urkraft und das Geistige ein Ausfluß derselben, und zwar ist das Bewußtsein die höchste vituelle, das Wollen die höchste aktuelle Leistung derselben. Während Häckel und Ratzenhofer so eine Philosophie auf der Basis der Natur, der Biologie und Soziologie, eine Naturphilosophie, schufen, suchte nun Wundt Natur- und Geistesphilosophie mit den speziellen philosophischen Disziplinen zusammenzufassen und zu einem System zu verarbeiten; sein Streben geht dabei darauf hinaus, im Geistigen die Wirklichkeit der Dinge zu erblicken. Wie Häckel und Ratzenhofer steht auch Wundt auf dem Boden der Entwicklungslehre, die auch das geistige Leben beherrscht; auch das Geistige ist für ihn entwicklungsfähig und erreicht im Bewußtsein die höchste Spitze der Entwicklung. Die treibende Kraft in dieser Entwicklung ist nach Wundt der Wille; er ist von Zwecken erfüllt und wirkt dadurch auf die Gestaltung der Organismen ein. Als Verkehrsmittel mit der Gesamtheit auf der höchsten Stufe der Entwicklung der Organismen, mit der Menschheit, dienen dem Willen die Vorstellungen; sie erzeugen eine geistige Wechselwirkung zwischen den Individuen und der Gesamtheit, wodurch ein Gesamtwille entsteht. „Der Gesamtwille ist aber keine Personifikation, die außerhalb der Welt stehend, durch ihre Wirkungen in die Welt eingreift, sondern er hat nur Realität in der Welt, er entsteht und besteht aus den Wechselwirkungen der Einzelnen; er, der Träger der sittlichen Idee, veranlaßt uns in letzter Hinsicht, zu der letzten Folge — zum sittlichen Ideal — einen Grund zu denken, der es bedingt, wenn wir auch über diesen Grund selbst und seine Beschaffenheit keine Aussage machen können. . . . Als letzten Grund haben wir den Weltwillen, als Spitze einer unendlichen Willensentfaltung, in welcher die Einzelwillen zu ihrer Realität und Wirkung gelangen und sich zu einer Unendlichkeit des Ideals entfalten." (Dr. B. Schmid a. a. O.)

So hat die Philosophie, wie wir gesehen haben, am Ausgang des 19. Jahrhunderts wieder festen Boden gewonnen; auf dem Realismus hat sich wieder der Idealismus aufgebaut. Wir sind von dem Berkeleyschen Idealismus, den Kant bekämpft, aber nicht überwunden hat und zu dem die nachkantische Philosophie wieder zurückgekehrt war, nun völlig befreit; wir haben einen Idealismus, der dem Realismus friedlich die Hand reicht zu gemeinsamem Bunde. Nach Berkeley kommt den Gegenständen der Außenwelt keine andere ursprüngliche Eigenschaft zu als die, von der Seele wahrgenommen zu werden; das aber, was die Seele wahrnimmt, sind nach ihm lediglich ihre Erzeugnisse, die außerhalb derselben keine Realität haben. Kant verwirft nun zwar

diese Hypothese; aber er stellt ihr eine andere gegenüber, die wieder Keime zum einseitigen Idealismus enthält. Er erklärt nämlich, „daß die Dinge wohl an sich seien, daß wir aber nichts über ihre wahre Natur wüßten, daß sie unerkannt liegen blieben, und daß das, was wir darüber zu wissen glaubten, nur die sich auseinanderlegenden, zur Funktion gelangenden Formen des menschlichen Geistes seien." Die heutige Philosophie sieht dagegen die Außenwelt als thatsächlich gegeben an; sie erklärt aber, daß dieselbe nicht anschaulich, sondern nur begrifflich auf Grund der dem Menschen durch die Sinnesempfindungen zugeführten Vorstellungen erkannt wird. Die Vorstellungen werden so zu Symbolen mit objektiver Bedeutung; die Realität des Objektes bleibt eine Eigenschaft der Vorstellung sowohl als des Dingbegriffs, der aus ihr entwickelt wurde; subjektive und objektive Faktoren wirken also beim Zustandekommen unserer Erkenntnis zusammen und schaffen das Weltbild. Es ist also in der That nichts in unserem Verstande, was nicht vorher in der Vorstellung (Anschauung), in den Dingen selbst enthalten ist; in den letzteren aber sind die Merkmale ungeordnet und für sich bestehend, in dem Verstand sind sie geordnet und zueinander in Beziehung gesetzt. Weiter darf der Idealismus nicht gehen, wenn er nicht wieder auf eine schiefe Ebene geraten und zu der Berkeley-Fichteschen Auffassung und Einseitigkeit zurückkehren will; von diesem Gesichtspunkte aus scheint uns die Polemik Raus gegen Ziehen gerechtfertigt (A. Rau, Der moderne Panpsychismus II. 2. 6.), wenn wir ihm auch sonst nicht immer in seinen Folgerungen beistimmen können. „Alles, was ist oder gegeben ist, ist entweder Empfindung oder Vorstellung.... Ursprünglich sind nur die Empfindungen und notwendig mit ihnen die Vorstellungen gegeben, sonst nichts. Nicht gegeben sind uns die Objekte, welche wir empfinden. Die komplexen Vorstellungen Ich und Ding können keine Realität und nicht einmal einen Sinn haben außer ihrer Existenz als Vorstellungen." (Ziehen, Psychophysiologische Erkenntnistheorie.) Demgegenüber sagt nun Rau (a. a. O.): „Zunächst ist es falsch, daß wir von der Empfindung gleich zur Vorstellung gelangen; zwischen Empfinden und Vorstellen befindet sich die Wahrnehmung.... In der Wahrnehmung nun sind wir ... an den Gegenstand der Wahrnehmung gebunden; Sein heißt, nicht bloß wahrgenommen werden, sondern wahrgenommen werden müssen. So, wie ein Gegenstand ist, so drängt er sich der Wahrnehmung auf, vorausgesetzt natürlich, daß Sinnesorgane und Gehirn normal sind. Dadurch unterscheidet sich das Sein, das Objekt, der Gegenstand auf das schärfste von der Vorstellung und bekundet dadurch seine völlige Unabhängigkeit von dem perzipierenden Subjekt. Die Wahrnehmung besitzt somit einen schlechthin zwingenden Charakter. In der Vorstellung dagegen sind wir frei; da können wir uns die Welt und die Dinge, wie die Geschichte der Religionen und der Philosophie beweist, so ausmalen, wie wir wollen. Aber in der Wahrnehmung sind wir nicht frei; da sind wir an das Objekt gebunden; wir müssen es so wahrnehmen, wie es in Wirklichkeit ist. .. In der Wahrnehmung werden wir vom Gegenstand bestimmt; in der Vorstellung dagegen bestimmen wir unseren Gegenstand, der aber deshalb ein subjektives Gebilde ist und bleibt.... Wenn zu einem Objekt des Denkens das Sein hinzukommen soll, so muß zum Denken selbst etwas vom Denken Unterschiedenes hinzukommen; .. Sein ist etwas, wobei ich nicht allein, sondern auch die anderen, vor allem der Gegenstand selbst beteiligt ist...

Die Vorstellung, der Gedanke ist ein subjektives, schwankendes, der persönlichen Willkür unterworfenes Gebilde; . . . der Gegenstand, das Objekt, ist jeder Willkür entzogen, es stellt sich den Sinnen so dar, wie es ist und löst in jedem Beobachter dieselben Sensationen aus und bekundet dadurch seine völlige Unabhängigkeit von persönlichen Stimmungen, Rücksichten, Standpunkten usw." (A. Rau a. a. O.) „Die Dinge sind für uns nur das, was wir von ihnen wahrnehmen," sagt H. Gerschmann (Kunst und Moral), „d. h., was durch die Sinne in unser Bewußtsein übergeht"; was sie aber „an sich" sind, hat für uns gar kein Interesse. Da unsere Aufmerksamkeit sich auf die verschiedensten Dinge richten kann, so werden uns nach der jedesmaligen Situation verschiedene Bilder übermittelt, die aber doch in ihrem Wesen gleich sind. Die moderne Philosophie muß sich auf den festen Boden des Realismus stellen, muß die Wirklichkeit und Wahrhaftigkeit der Natur anerkennen, wenn sie zu einem vernünftigen Idealismus, der auch die Wirklichkeit und Wahrhaftigkeit des Geistes anerkennt, gelangen will; sie darf ebensowenig beim Realismus stehen bleiben als den Idealismus durch Spekulation aufbauen.

Unter moderner Psychologie versteht der bekannte Philosoph Ed. v. Hartmann (II. 2. 14.) die Psychologie, die sich seit Fechner und Lotze (1851, 1852) entwickelt hat; ihr Hauptmerkmal ist, daß sie auf naturwissenschaftlicher Basis und nach induktiver Methode aufgebaut worden ist und ausgebaut wird; sie steht daher in innigster Beziehung zur Physiologie (physiologische Psychologie) und bedient sich des Experiments (experimentelle Psychologie). Sie war vorbereitet durch die Entwicklung, welche die Psychologie im Laufe der Zeit angenommen hatte; neben der idealistischen und spekulativen Richtung, welche das Seelenleben aus metaphysischen Voraussetzungen und Begriffen zu verstehen sucht, hatte sich im Laufe der Zeit die realistische oder empirische entwickelt, welche ihre Gesetze und Erklärungen vom Seelenleben auf der Basis des unmittelbar gegebenen psychischen Tatbestandes gewinnen will. (Hecke, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik; Päd. Blätter 1./4. II. 5.) Allmählich, schon bei Herbart und Beneke, besonders aber bei Fechner, Lotze und Spencer macht sich ein Ueberwiegen der realistischen Richtung geltend; „sie suchen sich gründlich, d. h. zum Teil schon unter Anwendung des Versuchs und der Mathematik, mit der unmittelbaren psychischen Erfahrung abzufinden." (Hecke.) Die Psychologie der Neuzeit hat nun, wie erwähnt, fast durchgängig die empirische Richtung angenommen; man hat die Methode des erfahrungsmäßigen Beobachtens und Untersuchens der psychischen Erscheinungen immer mehr verfeinert und das naturwissenschaftliche Verfahren des Experiments auf das Seelenleben angewandt. „Ihre Grundlage sucht sie, wie die wissenschaftliche Psychologie aller Zeit, in erster Linie und letzter Instanz in der Selbstbeobachtung, die uns allein den Bestand unserer geistigen Vorgänge, unserer Gefühle und Vorstellungen und damit unserer Willensvorgänge unmittelbar konstatieren läßt. Aber deutlicher als jemals vorher sind ihr die Mängel, welche der Selbstbeobachtung anhaften, zum Bewußtsein gekommen. Diese Mängel sucht sie durch Kombinationen der Selbstbeobachtung mit der sinnlichen, naturwissenschaftlichen Beobachtung auszugleichen und so die Daten für eine sorgsame Analyse des geistigen Lebens zu gewinnen." (B. Erdmann, Die Psychologie des Kindes. II. 2. 18.) Untersuchungen des kindlichen Gedankenkreises haben natürlich nur Wert,

„wenn sie," wie B. Erdmann (a. a. O.) sagt, „von Lehrern ausgehen, die hinreichend psychologisch geschult sind und die befragten Kinder sowie die äußeren Bedingungen ihrer Entwicklung genau kennen"; daß der Lehrer nicht dazu berufen und berechtigt ist, psychologische Forschungen an sich in der Schule und an seinen Schülern zu treiben, haben wir im vorigen „Pädag. Jahresber." eingehend erörtert. Aber interessieren soll sich der Lehrer für die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, soll sie kennen lernen und auf ihren pädagogischen Wert prüfen; das Bedürfnis nach einer tieferen psychologischen Begründung der Pädagogik regt sich im Lehrerstand, und dazu hat die Kinderpsychologie wesentlich beigetragen. Was in der psychologischen Vorbildung noch heute in den Seminaren vielfach versäumt wird, das muß die Fortbildung nachholen; auf diesem Wege muß der Lehrer sich mit den für die Pädagogik wichtigen Lehren der theoretischen Psychologie und der auf diesen aufgebauten Kinderpsychologie bekannt machen. Beide sind auf neuer Grundlage im Werden begriffen; sie sind nicht die Arbeit eines einzelnen und eines Tages, sondern von Generationen.

Als abgethan für die moderne Psychologie kann man nach Ed. v. Hartmann (a. a. O.) heute die gesonderten Seelenvermögen, die indeterministische Freiheit und die Frage nach dem Sitze der Seele ansehen. An Seelenvermögen selbst im Sinne Benekes glaubten heute wohl nur noch einige Psychologen; das Freiheitsproblem lassen sie meistens ganz unerörtert oder suchen es von deterministischer Basis aus zu lösen; die Seele nehmen sie entweder als unräumlich und sitzlos und als Zusammenfassung für die seelischen Erscheinungen an, oder sie lassen die Seelentätigkeit nur als eine Funktion des Gehirns gelten. Dagegen hat die moderne Psychologie noch eine ganze Reihe von Problemen, über deren Lösung die Meinungen noch sehr auseinander gehen; sie müssen daher immer und immer wieder der wissenschaftlichen Erörterung unterzogen werden. Da ist es vor allen Dingen die Aufgabe und Methode der Psychologie, über welche die Ansichten noch auseinander gehen. Die moderne Psychologie ist sich bewußt, daß von absoluter Gewißheit bei ihren Forschungsergebnissen nicht die Rede sein kann, sondern nur von Wahrscheinlichkeit; „jeder Versuch, den Bewußtseinsinhalt und seine Veränderungen nach Ursachen und Gesetzen zu erklären, muß auf das außerbewußte Gebiet übergreifen, das der unmittelbaren Erfahrung verschlossen ist und nur hypothetisch erschlossen werden kann." (Ed. v. Hartmann a. a. O.) Wenn es nun auch nach Ed. v. Hartmann eine Aufgabe der Psychologie als Wissenschaft ist, „die Ursachen und Gesetze für die Entstehung des Bewußtseins nach Form und Inhalt und für die Veränderungen des Bewußtseinsinhaltes" aufzusuchen, wenn sie dabei auch die Beziehungen zwischen dem Bewußten einerseits und dem Un- und Außerbewußten anderseits zu ermitteln hat, um den gegenseitigen Einfluß kennen zu lernen, so muß sie doch nicht bloß die Frage nach der Art des Außerbewußten offen lassen, sondern auch die nach dem Unbewußten und das letztere, das sie nur durch Denken aus Tatsachen erschließen kann, nur als eine hypothetische Annahme betrachten. Zur Zeit ist es noch nicht gelungen, die Ansichten in dieser Hinsicht bezüglich der Aufgabe der Psychologie zu einigen; neben der „Psychologie des Unbewußten" stehen die „reine Bewußtseinspsychologie" und die „physiologische Psychologie". Die moderne Psychologie hat die Aufgabe, die

Gegensätze zwischen diesen Richtungen zu versöhnen resp. zu beseitigen; hinsichtlich der Methode aber hat sie alle Wege und Hilfsmittel zu benutzen, welche geeignet sind, die Ursachen und Gesetze des Psychischen zu ermitteln.

Am wenigsten Anhänger hat unter den modernen Psychologen die Psychologie des Unbewußten, welche sich die Aufgabe stellt, die Beziehungen zwischen dem gegebenen Bewußtseinpsychischen und einem vorausgesetzten Unbewußtpsychischen aufzusuchen; ihr Träger ist Ed. v. Hartmann, dessen „Philosophie des Unbewußten" 1868 erschien, in welcher er versuchte, das physiologische, psychologische und metaphysische Unbewußte zueinander in Beziehung zu setzen. Fechner — um bei den modernen Psychologen zu bleiben — spricht in seiner Psychophysik von Empfindungen, „welche zwar von einem Reize angeregt sind, aber nicht hinreichend, um das Bewußtsein zu affizieren"; diese nennt er unbewußt und stellt ihnen halb- und vollbewußte Empfindungen zur Seite. Hartmann versteht unter dem Unbewußten das in allen Dingen wirksame Absolute; es ist diese eine Kraft, die im Anorganischen, Organischen und im Seelenleben gestaltend wirkt, ohne daß sie uns unmittelbar zum Bewußtsein kommt. Das Unbewußtwerden einzelner psychischer Inhalte findet nach Wundt (Grundr. d. Psych.) „bei dem stetigen Fluß des psychischen Geschehens fortwährend statt, indem nicht nur komplexe Vorstellungen und Gefühle, sondern auch einzelne Elemente dieser Gebilde verschwinden können, während neue an ihre Stelle treten. Irgend ein aus dem Bewußtsein verschwundenes psychisches Element wird aber insofern von uns als ein unbewußt gewordenes bezeichnet, als wir dabei die Möglichkeit seiner Erneuerung, d. h. seines Wiedereintritts in den aktuellen Zusammenhang der psychischen Vorgänge, voraussetzen. Auf mehr als auf diese Möglichkeit der Erneuerung bezieht sich unsere Kenntnis der unbewußt gewordenen Elemente nicht. Sie bilden daher im psychologischen Sinne lediglich Anlagen oder Dispositionen zur Entstehung künftiger Bestandteile des psychischen Geschehens, die an früher vorhanden gewesene anknüpfen. Annahmen über den Zustand des „Unbewußten" oder über irgend welche „unbewußte Vorgänge", die man neben den uns in der Erfahrung gegebenen Bewußtseinsvorgängen voraussetzt, sind deshalb für die Psychologie ganz unfruchtbar". Für Paulsen (Einleitung in die Philosophie ist das Unbewußte „nicht ein absolut Nichtbewußtes, sondern nur ein Minderbewußtes, ein vielleicht zur völligen Unmerklichkeit herabgesetztes Bewußtes". Ziehen (Leitfaden der physiologischen Psychologie) setzt physisch und bewußt völlig identisch und verweist somit das, was man als unbewußte Empfindungen und Vorstellungen bezeichnet, ins Physiologische; „wir können uns," sagt er, „gar keine Vorstellung machen von dem, was eine unbewußte Empfindung, Vorstellung usw. wäre." „Daß es unbewußte Bewußtseinsinhalte nicht gibt," sagt Münsterberg (Grundzüge der Psychologie), „falls das Wort „bewußt" beide Male im selben Sinne genommen wird, bedarf freilich keines Beweises, und ebensowenig ist ein Zweifel daran möglich, daß es Objekte gibt, welche keinem individuellen Bewußtsein gegeben sind, Unbewußtes also existiert." Jedenfalls gehören die Fragen über das Unbewußte als Absolutes und was damit zusammenhängt nicht in das Gebiet der Psychologie, sondern in das der Philosophie; die unbewußten Zustände im Seelenleben aber können nicht geleugnet werden. „Vorstellungen verschwinden und kehren wieder; es gilt die Zeitspanne auszufüllen: sie

verweilten im Unbewußten. Geistige Erzeugnisse treten bewußt auf und waren im Bewußtsein doch nicht vermittelt; es gilt einen erklärenden Zusammenhang herzustellen: das unbewußte Geistesleben hat das Werk verrichtet. Unter den Bestandteilen der Umgebung, die Zutritt zu den Sinnen haben, wirken einige, die dem geistigen Interesse entsprechen, lebhaft auf das Bewußtsein ein und andere sind vielleicht wirkungslos; es gilt, die Verschiedenheit der Wirkung begreiflich zu machen: das Unbewußte muß eine vorbewußte Auslese getroffen haben. . . Der Reiz, der zu schwach ist, eine bewußte Empfindung zu erwecken, ruft solche hervor, sobald er vervielfacht ist; wäre der einzelne ohne psychische Wirkung, so wäre auch das Produkt gleich Null; die schwache Empfindung verharrte im Unbewußten." (Münsterberg a. a. O.) Aber es fragt sich, ob es nötig ist, zwischen das unbewußt Physiologische und das bewußt Psychologische noch einen psychischen Faktor als unbewußt Psychisches einzuschalten oder ob das unbewußt Physiologische zur Erklärung des unbewußt Psychischen hinreicht. Diese Frage ist offen und streitig. Daß es unbewußte Vorgänge im seelischen Leben gibt, die einerseits mit den physischen und anderseits mit den psychischen Erscheinungen in Verbindung stehen, ist ohne Zweifel; aber nicht immer ist dieser Zusammenhang erkenntlich, und daher ist die Frage offen, ob es ein besonderes Unbewußte gibt, oder ob Physisches und Psychisches auch ohne dasselbe im Zusammenhang stehen. Der Psycholog ist berechtigt, ein solches Unbewußte als Hypothese in die wissenschaftliche Darstellung aufzunehmen; aber er muß sich jeder philosophischen Spekulationen über das Wesen des Unbewußten und den Zusammenhang desselben mit dem Absoluten enthalten, da dieselben in die Philosophie gehören.

„Eine reine Bewußtseinspsychologie ist unmöglich, weil der erfahrungsmäßig gegebene und erlebte Bewußtseinsinhalt wohl Veränderungen, aber weder innere Zusammenhänge, noch weniger Gesetze, und am wenigstens die Entstehung des jeweiligen Bewußtseinsinhalts aufzeigt; eine reine Bewußtseinspsychologie wäre weder Wissenschaft, weil eine solche Ursachen und Gesetze erkennen muß, noch Kunde, weil eine solche systematische Ordnung darbieten muß, die erst durch hinzugebrachte gedankliche Gesichtspunkte erreichbar ist und die schon auf Ursachen und Gesetze Rücksicht nehmen muß." (E. v. Hartmann a. a. O.) Die Bewußtseinspsychologie kann höchstens eine Auswahl von Einzelheiten seelischer Erscheinungen beschreiben, aber sie kann nicht gruppenweise zusammenfassen und ordnen und erklären, weil sie sich nicht auf ursächliche und gesetzliche Zusammenhänge stützen kann. Wo man sie durchzuführen sucht, da verwechselt man Veränderung des Bewußtseinsinhaltes mit Tätigkeit des Bewußtseins, die man mit der psychischen Tätigkeit überhaupt identifiziert; man muß dann alles Psychische auf psychische Erscheinungen und deren Veränderung beschränken. Aber diese psychischen Erscheinungen sind abhängig von einem Etwas, man mag dieses im Unbewußten oder in den physiologischen Vorgängen oder endlich in der „Seele" suchen; ohne die Zuhilfenahme eines dieser Begriffe wird man eine erklärende Psychologie, eine Wissenschaft der Psychologie nicht erhalten. So ist die reine Associationspsychologie eine reine Bewußtseinspsychologie, welche die empirischen Regeln aufsucht, nach denen ein Bewußtseinsinhalt den anderen hervorruft; sie basiert aber dabei auf der irrtümlichen Voraussetzung, „daß die einander folgenden Bewußtseinsinhalte durcheinander kausal bestimmt

seien, während sie doch tatsächlich selbst in der inneren Vorstellungsfolge durch Ursachen bestimmt sind, die ganz außerhalb des Bewußtseins liegen." (Hartmann a. a. O.) Auch dadurch wird der Mangel der reinen Bewußtseinspsychologie nicht beseitigt, daß man dem Bewußtsein eine leitende, auswählende und beherrschende Tätigkeit zuschreibt: denn erklären läßt sich auch diese nicht aus dem Bewußtsein. Letzteres tritt auch bei der Apperzeption, wie sie Wundt vertritt, zu sehr hervor, obwohl seine Psychologie auf physiologischer Basis aufgebaut ist; die Apperzeption kann im letzten Grunde doch nur auf psychophysiologischer Grundlage erklärt und als eine besondere Art der Association betrachtet werden. Wundt hat allerdings anderseits richtig erkannt, daß die physiologische Psychologie so wenig wie die Associationspsychologie mit oder ohne physiologische Grundlage die Erscheinungen des bewußten Seelenlebens voll und ganz erklären kann; er setzt aber einen Faktor ein, der doch nur hypothetischen Charakter hat. Daß die reine Bewußtseinspsychologie nur Empfindung und Gefühl als elementare Seelengebilde ansehen kann und das Wollen aus Gefühlen ableiten muß, halten wir im Gegensatz zu Ed. v. Hartmann für keinen Mangel; wir sind auch der Ansicht, daß der Trieb aus dem Gefühl hervorwächst, wenigstens von ihm angeregt wird. Der Hauptmangel der reinen Bewußtseinspsychologie besteht vielmehr nach unserer Ansicht darin, daß sie die Beziehungen, die zwischen den physischen und psychischen Erscheinungen tatsächlich bestehen, nicht oder nicht genügend beachtet; denn die reine „Bewußtseinspsychologie verlangt eine in sich geschlossene bewußtpsychische Kausalität unter Ausschluß jedes Herüberwirkens aus einer anderen Sphäre in die der Bewußtseinsphänomene." (E. v. Hartmann a. a. O.)

Die physiologische Psychologie hat ihre größte Förderung von den Fortschritten der Gehirnphysiologie erhalten; seit der Zeit, wo (1796) Gall mit seinen Ansichten über die Lokalisation der Seelenvermögen hervortrat, bis heute hat dieselbe eine ungeahnte Entwicklung durchgemacht. Nachdem sich die Gallsche Phrenologie als unhaltbar erwiesen, weil sie von der falschen Voraussetzung ausging, daß die Gestaltung des Schädels der des Gehirns entspräche, versuchte Carus (1841) eine neue Phrenologie aufzubauen, die aber im wesentlichen von denselben falschen Voraussetzungen ausging wie die Phrenologie Galls; von seinen Ansichten über die Lokalisation der einzelnen psychischen Erscheinungen haben sich einzelne bis in unsere Zeit erhalten. Im allgemeinen aber haben die phrenologischen Ideen nicht ein halbes Jahrhundert geherrscht; heute haben sie nur noch historische Bedeutung. Die Phrenologie war schon von dem Tage an gerichtet, da der Franzose Flourens am Anfang des 19. Jahrhunderts das Tiergehirn experimentell untersuchte; denn durch die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurde die Lehre von der psychischen Bedeutung aller anderen Gehirnteile außerhalb des Großhirns beseitigt. Er kam ferner durch seine Versuche, durch die Abtragungen der verschiedenen Teile des Großhirns und die dabei angestellten Beobachtungen über den Einfluß auf die psychische Tätigkeit, zu dem Schluß, daß alle Teile des Großhirns einander gleichwertig und imstande seien, sich gegenseitig zu vertreten; er verfiel damit in die entgegengesetzte Einseitigkeit wie Gall, der die größte Verschiedenartigkeit behauptet hatte. „Somit ist in den Namen Gall und Flourens bereits im Beginn des 19. Jahrhunderts der Streit gegeben, der dann den größten Teil desselben ausgefüllt hat, der

Streit über die Frage, ob das Großhirn ein einheitlich konstruiertes, in allen seinen Teilen gleichwertiges Organ sei, oder ob den einzelnen Teilen desselben besondere Funktionen zukämen" (Sachs, die Entwicklung der Gehirnphysiologie im XIX. Jahrhundert, Zeitschr. f. pädag. Psychologie 2c. III. 4); die letztgenannte Ansicht, die Lehre von der Verschiedenartigkeit der einzelnen Großhirnteile, trug endlich den Sieg davon. Der Franzose Broca bestätigte durch die Beobachtung kranker Menschen und die Untersuchung ihres Gehirns die bekannte Tatsache, daß die rechte Großhirnhemisphäre mit der linken Körperhälfte und umgekehrt in Beziehung steht und infolgedessen Schädigung einer Großhirnsphäre die Lähmung der entgegengesetzten Körperhälfte herbeiführt; er fügte dieser Untersuchung (1861) diejenige über die Störung der Sprache hinzu (motorische Aphasie), bei welcher das betreffende Individuum wohl alle Worte versteht, auch die zum Sprechen nötigen Muskeln bewegen, aber die Worte nicht sprechen kann, weil ein bestimmter Teil des Großgehirns erkrankt war (Brocasche Windung). Damit aber war festgestellt, „daß eine bestimmte seelische Fähigkeit an die normale Funktion einer bestimmten umschriebenen Region der Großhirnrinde gebunden ist und daß diese Fähigkeit von keinem anderen Teil des Großhirns übernommen werden kann" (Sachs a. a. O.); es blieb nur noch übrig, für die übrigen Gehirnteile die zugehörigen Funktionen festzustellen. Im Jahre 1870 gelang es Hitzig und Fritsch, durch elektrische Reizung im Gehirn bestimmte Bewegungen hervorzurufen; im weiteren Verfolg dieser Versuche zeigte es sich, daß eine um so feinere Lokalisation im Gehirn besteht, je höher ein Tier in der Stufenreihe der Entwicklung steht. Weiterhin wurde dann die Untersuchung der Sprachstörungen fortgesetzt; zu der motorischen Aphasie kam die sensorische (Mangel des Sprachverständnisses); weiterhin kam man dann auch zur Auffindung der Zentren von anderen Seelentätigkeiten. Ganz besonders waren es die Untersuchungen von Goltz und Munk, welche zur Feststellung der Lokalisation der Seelentätigkeiten beitrugen; man kam schließlich zu dem Ergebnis, daß den einzelnen großen Regionen des Gehirns verschiedene Funktionen zukommen. Aus den weiteren Untersuchungen und Beobachtungen, welche an Tieren angestellt wurden, ergab sich, „daß das Großhirn nicht nötig ist, um Bewegungen zu machen und die Bewegungen nach gegenwärtigen Sinneseindrücken zu regulieren und ihnen genau anzupassen, daß dasselbe dagegen ein Organ der Erfahrung, des Gedächtnisses ist, welches die vergangenen Eindrücke aufbewahrt und sie zu beliebiger späterer Zeit wieder in das Getriebe der Bewegungen hemmend oder fördernd eingreifen läßt." (Sachs a. a. O.) Die Untersuchungen und Beobachtungen von Goltz und Munk ergaben, „daß die vordere Großhirnhälfte mehr Beziehungen zu den Bewegungen, die hintere mehr zu den Empfindungen, insbesondere zu den Sinnesempfindungen" hat. (Sachs a. a. O.) Flechsig unterscheidet die Projektionszentren, welche in Beziehung zu den Organen des Körpers stehen; zwischen ihnen liegen die Assoziationszentren, in welchen die höheren geistigen Leistungen vor sich gehen; seine Ansichten über die Bedeutung der einzelnen Zentren entbehren jedoch der zureichenden Grundlage. Nach Wundt sind elementare Gebilde auch nur elementarer Leistungen fähig; erst durch ihre Verbindung mit einander besteht die Befähigung für zusammengesetzte Leistungen. Diese Leistungen erfolgen nach Wundt nach den folgenden physiologischen Gesetzen: 1. die Form der Funktion eines Elements

ist von seinen Verbindungen bedingt; 2. für Elemente, deren Funktion gehemmt oder aufgehoben ist, können andere, die sich in den hierzu geeigneten Verbindungen befinden, die Stellvertretung übernehmen; 3. jeder bestimmten Funktion entspricht unter gegebenen Bedingungen der Leitung eine bestimmte Region im Zentralorgan oder, sofern die Funktion eine zusammengesetzte ist, ein bestimmter Komplex von Regionen, deren Elemente in den zur Ausführung geeigneten Verbindungen stehen; 4. jedes Element wird um so geeigneter zu einer bestimmten Funktion, je häufiger es durch äußere Bedingungen zu derselben veranlaßt worden ist. Die physiologische Psychologie hat durch diese Entwicklung der Gehirnphysiologie eine feste Basis erhalten; sie bildet aber selbst wieder eine feste Grundlage für die Bewußtseinspsychologie, die sich auf ihr aufbauen muß. Allerdings kann sie nur die Beziehungen aufdecken, die zwischen den physischen und psychischen Vorgängen bestehen; sie kann aber nicht nachweisen, daß die physiologischen Vorgänge die einzigen Ursachen oder überhaupt die letzten Ursachen der psychischen sind. Sie muß allerdings von der Ansicht ausgehen, daß die physiologischen Vorgänge unabhängig vom Bewußtsein existieren und eine von der psychischen Gesetzmäßigkeit unabhängige Gesetzmäßigkeit haben; aber sie darf auch annehmen, um den bestehenden Parallelismus zwischen physischen und psychischen Erscheinungen zu erklären, daß beide Erscheinungen eines und desselben, uns allerdings unbekannten Wesens, des Absoluten sind. Sie ist auf Grund der vorliegenden Tatsachen nicht berechtigt, die psychischen Vorgänge, wie es der physiologische Materialismus thut, als bloße Begleiterscheinungen der physiologischen zu betrachten; den psychologischen Vorgängen und damit der Psychologie bleibt also ihre volle Selbständigkeit, soweit davon bei den engen Beziehungen zwischen Physiologie und Psychologie die Rede sein kann, gewahrt, ohne daß eine Verschleierung des Materialismus nötig ist. Die eigentliche Psychologie beschäftigt sich nach Wundt mit dem gesamten Inhalt der Erfahrung in seinen Beziehungen zum Subjekt; sie hat die psychischen Vorgänge zu analysieren, die zusammengesetzten aus einfachen abzuleiten und das Allgemeingültige in den höheren psychischen Entwicklungsformen festzustellen. Die Materie, das Physische, ist für die Psychologie nur Mittel, durch welches das Psychische wirkt, zur Erscheinung kommen kann; wie das geschieht, das ist uns ein Geheimnis, das auch durch die Annahme eines Unbewußten oder auch einer Seele nicht beseitigt wird. Die physiologische Psychologie liefert durch die berechtigte Annahme der materiellen Dispositionen in den Zentralorganen die einzig brauchbare Erklärung der Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen; sie vermag aber die logischen, ästhetischen und ethischen Vorgänge nicht völlig und rein aus sich ohne Zuhilfenahme des aus physiologischen Vorgängen nicht unmittelbar ableitbaren Bewußtseins zu erklären. Versuche, diese offenbare Lücke in der Psychologie auszufüllen, sind unzählige gemacht worden und werden solche noch gemacht; welches der zweite Faktor ist, der zu dem physiologischen hinzukommen muß, das ist die Frage! Aber fragen wir denn auch, welcher Faktor zu dem mechanischen Vorgang des Reizes, dem physikalischen Vorgang hinzukommen muß, um daraus einen physiologischen zu machen? Es sind die Nerven, die diese Verwandlung vollziehen; und es ist das Gehirn, in dem sich der physiologische Vorgang in einen psychischen verwandelt. Man wird nicht umhin können, das Gesetz von der Erhaltung der Energie auch auf das

psychische Gebiet auszudehnen; allerdings hat es hier andere Erscheinungsformen als im physischen Gebiet. „Die wechselseitige funktionelle Abhängigkeit beider Reihen ist, genauer betrachtet, von wechselseitiger Kausalität nicht zu unterscheiden; sie gilt aber, wie die Erfahrung zeigt, nicht für alle Glieder gleichmäßig, sondern bei der Entstehung der Empfindung überwiegt augenfällig die Abhängigkeit des Psychischen vom Physischen, bei der Motivation, Zwecksetzung und Willenshandlung die Abhängigkeit des Physischen vom Psychischen." (E. v. Hartmann a. a. O.) Unter dieser Voraussetzung und Annahme kann ohne Widerspruch die Bewußtseinspsychologie sich mit der physiologischen Psychologie vereinigen. Allerdings bleibt uns der Zusammenhang zwischen dem unbewußt Physiologischen und Psychischen ein Geheimnis; aber dieses Geheimnis wird durch die Einsetzung der hypothetischen Begriffe „Seele" oder das „Unbewußte" so wenig entfernt, als durch die Einsetzung des ebenfalls hypothetischen Begriffes „Aether" in der Physik. Man wird sich ja immer in der Darstellung solcher Begriffe bedienen und bedienen müssen; allein man darf nicht glauben, das Geheimnis damit entfernt, das Rätsel gelöst zu haben. Der Uebergang zwischen den physiologischen und bewußtpsychischen ist ein allmählicher; erst allmählich entwickelt sich aus dem unbewußten Zustand der bewußte, ohne daß man aber eine scharfe Grenze zwischen den physiologischen und psychologischen Erscheinungen und Ursachen bezeichnen könnte. Hier gilt noch immer des Dichters Wort: „Geheimnisvoll am lichten Tag läßt sich Natur des Schleiers nicht berauben; und was sie deinem Geist nicht offenbaren mag, das zwingst du ihr nicht ab mit Hebeln und mit Schrauben." Es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn man die Wechselwirkung des Physiologischen und der bewußtpsychischen Phänomene und der daraus hervorgehende Parallelismus beider durch die Vermittlung der unbewußt psychischen Tätigkeiten, des Unbewußten, zu erklären sucht; aber man darf nicht übersehen, daß dieses Unbewußte eben eine hypothetische Annahme ist. Die Psychologie muß sich an die Thatsachen halten und den kausalen Zusammenhang derselben nachweisen und auch so weit zu erklären suchen, als sie durch die Thatsachen dazu berechtigt ist; alles andere muß sie der Philosophie überlassen.

Die Ursachen der raschen Entwicklung der **Kinderpsychologie** in den letzten Jahren sind nach B. Erdmann (Die Psychologie des Kindes II. 2. 20) „in einem praktischen und theoretischen Bedürfnis zu suchen, welche gleicherweise in der Kultur unserer Zeit wurzeln." Dies praktische Bedürfnis ist aus der Ueberspannung und Ueberreizung unseres rasch dahinflutenden Lebens hervorgegangen, welche ihren nachteiligen Einfluß auch auf das kindliche Leben äußerten; mit dieser Ursache vereinigte sich die Reaktion gegen die Ueberspannung der Ansprüche, welche die Schulen, insbesondere die „höheren", an die Kinder stellten. Beides führte dann zu dem theoretischen Bedürfnis nach einer tieferen Begründung der pädagogischen Theorien auf Grund der zeitgenössischen Wissenschaft, um zu einer wohl begründeten Hygiene der geistigen Arbeit zu gelangen. Die Psychologie des Kindes steht natürlich in innigster Beziehung zur allgemeinen Psychologie und ist in gewisser Hinsicht daher auch von dem Stand derselben abhängig; bezüglich der Forschungsmethoden derselben ist sie hauptsächlich auf die Analogieschlüsse aus reagierenden Bewegungen angewiesen. „Die theoretische Kinderpsychologie hat die Aufgabe, die Entwicklung der geistigen

Vorgänge zu verfolgen, die sich unserer Selbstbeobachtung bereits in reichster Verwicklung darbieten," und zwar „von den ersten Regungen des geistigen Lebens an bis in die Zeit hinein, wo die wissenschaftliche Selbstbeobachtung einzusetzen vermag" (B. Erdmann a. a. O.); die angewandte Kinderpsychologie soll „den geistigen Habitus der zu erziehenden Individualitäten festlegen." (B. E.) Diesen verschiedenen Zielen der Kinderpsychologie entspricht auch die Verschiedenheit der Methoden, die aber alle ihre Begründung in der allgemeinen theoretischen Psychologie haben müssen; im allgemeinen ist das letztere auch in der modernen Kinderpsychologie beachtet worden, im einzelnen sind mancherlei Fehlgriffe zu verzeichnen. Die selbstbiographische Methode, die systematische Verwertung der Rückerinnerungen an unsere eigene Kindheit, hat z. B. ihr Ansehen mit Rücksicht auf die in ihr enthaltenen zahlreichen Fehlerquellen überhaupt verloren; „was wir aus der früheren Jugend erinnern können, sind geistige Inhalte und Erlebnisse, vielfach zufälliger Art, nicht die geistigen Vorgänge, durch die sie wirklich wurden, niemals reinlich die Bedingungen, durch welche diese Vorgänge entstanden." (B. E.) Das alte Verfahren der stillen direkten Beobachtung ist „in den letzten Jahrzehnten, besonders in den biographischen Arbeiten für die ersten Lebensjahre des Kindes, nicht unbeträchtlich geklärt und gefördert worden" (B. E.); es hat der praktischen Kinderpsychologie brauchbares Material geliefert, der theoretischen weniger. Aehnlich verhält es sich mit der stillen experimentellen Beobachtung; aber alle die darauf beruhenden Arbeiten (Baldwin, Tracy, Sully u. a.) leiden nach B. Erdmann an „zu weitgehenden Verallgemeinerungen" und mancherlei Verirrungen (sinnlose Fragestellungen, Fragebogen usw.). In jedem Fall ist die weitere Ausbildung der Kinderpsychologie namentlich auch im schulpflichtigen Alter für die Pädagogik von besonderer Bedeutung; nicht nur die für sie so wichtigen Entwicklungsvorgänge, sondern auch manche auffallende Mängel im Kindesleben werden uns durch sie erst zur vollen Klarheit gebracht. Aus der unvollkommenen Ausbildung des Gehirns, aus der gesteigerten Erregbarkeit, vor allem der Reflexerregbarkeit, und der mangelhaften Ausbildung der Erregungszentren und Erregungsfasern läßt sich der wenig gefestigte und gesicherte Ablauf der Seelenvorgänge erklären; „die Erinnerungsbilder sitzen noch nicht so fest und sind noch nicht so verankert wie beim Erwachsenen, daher gehen sie ineinander über und bringen Vorstellungen hervor, die beim Erwachsenen nicht vorkommen." (A. Baginsky, Ueber Suggestion bei Kindern, Ztsch. für pädag. Psychologie III. 2).

Die Einführung der Entwicklungslehre in die Kinderpsychologie führt von selbst darauf, „auch die Sprache als etwas allmählich Gewordenes zu betrachten und in den Lautverständigungen der Tiere die Urformen unserer Sprache zu erblicken." Schon Epikur bezeichnete die Sprache als eine Naturgabe; das Sprechen wird, so war seine Meinung, von den Sprachorganen mit derselben Notwendigkeit vollzogen wie das Sehen von den Augen. Diese Anschauung ging jedoch verloren und an ihre Stelle trat die, daß die Sprache eine Erfindung oder ein göttliches Geschenk sei; erst Herder kam wieder auf Epikur zurück. Instinktiv drückt nach seiner Ansicht der Mensch seine Empfindungen durch Töne aus, die zu Sprachlauten werden, indem die Beziehung zu dem sie hervorrufenden Gegenstand bewußt werden. W. v. Humboldt bezeichnete die Sprache als das bildende Organ der Gedanken, d. h. sie

ist das notwendige Mittel des menschlichen Denkens; daher mußte, so folgerte man nun, sich die Sprache mit dem Denken allmählich in der Menschheit entwickelt haben. Mit dem Fortschritt der Physiologie und Psychologie wurde auch die Sprachwissenschaft weiter ausgebildet; man studierte die Kindersprache in ihrer Entwicklung, die Sprache der Wilden und setzte beide zu der Tiersprache in Beziehung. Man ist dadurch zu der Ansicht gekommen, daß Lautnachahmungen bei der Sprachschöpfung nur in einer Zeit als begleitende Erscheinung auftreten konnten, in der die Menschen aus irgend einem Antriebe Tiere und andere Erscheinungen zu benennen anfingen. „Die Sprache," sagt Dr. Lütgenau (Der Ursprung der Sprache II. 2. 21), „beginnt mit Lauten, die eine Reaktion auf einfachste Empfindungen bilden; mit der Fixierung dieser Laute erhebt sich das Empfinden zum Vorstellen." Weiterhin fand das Benennen gemeinsamer Tätigkeiten und der Gegenstände statt, die das Ergebnis dieser Tätigkeiten sind; dann folgte das Benennen von Einzelhandlungen, von Naturerscheinungen, von abstrakten Begriffen, dann das Urteilen, und endlich die Wortbeugung. Die Entwicklung des Denkens und Sprechens beim Kinde ist, wie im 52. Bd. des Päd. Jahresberichtes (II. 2. 13) berichtet worden ist, von Ament erörtert worden; die Kindersprachwissenschaft, für welche er durch seine Untersuchungen den Grund legen will, soll von den Sprachforschern weiter ausgebaut werden, welche „die Methoden der Sprachwissenschaft auf die Kindersprache anzuwenden, mit ihnen aus den individuellen Dialekten der Kindersprache deren allgemeine Gesetze abzuleiten und ihre Gesamtheit in eine Grammatik der Kindersprache darzustellen" haben.

Durch die größere Berücksichtigung der schwachbefähigten resp. anormalen Kinder in der Erziehung, besonders auch in der Schule durch Errichtung besonderer Hilfsklassen, ist die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf die Psychologie derselben hingelenkt worden; denn man muß, um dieselben richtig zu behandeln, ihren Entwicklungszustand, resp. die Mängel und Fehler in demselben kennen. Ein idealnormales Kind, das eine vollständig funktionelle und anatomische Harmonie aufweist, existiert in Wirklichkeit nicht oder wenigstens sehr selten; um so schwerer ist es für den Pädagogen zu beurteilen, wo die Abnormität beginnt, welche Kinder zu den anormalen zu zählen sind. In neuerer Zeit beschäftigen sich in Deutschland resp. Holland besonders Prof. Ziehen-Utrecht (II. 2. 24) und Dr. med. Schmid-Monnard mit der Psychologie der anormalen Kinder; ein sehr gutes Werk über dieselbe hat Dr. med. Demoor-Brüssel in deutscher Sprache veröffentlicht (II. 2. 23). Auf dem 72. deutschen Naturforscher- und Aerztetag im verflossenen Jahre hielt Dr. Schmid-Monnard einen Vortrag über die Ursache der Minderbegabung von Schulkindern, der sich auf Beobachtungen an den Kindern der Hilfsschule in Halle a. S. stützte. Nach Zeitungsberichten legt er dar, daß alle minderwertigen Kinder nicht nur geistig, sondern auch körperlich minderwertig sind und in denkbar ungünstigen äußeren Verhältnissen leben; sie stehen den normalen Altersgenossen an Länge und Gewicht um 1—1½ Jahr zurück, in einzelnen Fällen sogar um 4—5 Jahre. Geistig stehen sie auf der Stufe eines 2—4-jährigen Kindes, und nur bei einem Drittel der schwachbegabten Schüler findet man leibliche Leistungen. Für die mangelhafte körperliche Entwicklung sind die traurigen häuslichen Verhältnisse (Armut, hohe Kinderzahl, Kränklichkeit der Eltern) verantwortlich zu machen;

40 Prozent der Eltern waren moralisch zu beanstanden, und es ist charakteristisch, daß aus Trinkerfamilien fast nur schlechte Schüler hervorgehen, während der größte Prozentsatz wenigstens mittelmäßiger Schüler ordentlichen Familien entstammt. Das Hörvermögen war nur in einem Zehntel aller Fälle normal, etwa ein Viertel verstand Flüstersprache nur unter vier Meter Entfernung. Wichtig ist die ungemeine Häufigkeit der Nasenrachenwucherungen, die meist in recht ansehnlichem Umfang bei vier Fünftel aller Kinder nachzuweisen waren. Erfahrungsgemäß wird durch deren Vorkommen die Fähigkeit, aufzumerken und damit die geistige Leistung herabgesetzt. Einem solchen Material gegenüber müssen die Aerzte, die Schule und die Gesellschaft Stellung nehmen. Schmid-Monnard schlägt vor, bei den Kindern die Nasenrachenwucherungen operativ zu entfernen, um die geistige Leistungsfähigkeit zu heben. Natürlich hat dies nur Aussicht auf Erfolg bei Kindern, deren Nervensystem nicht durch Abstammung von sittlich entarteten Eltern bereits unheilbar krankhaft verändert ist, also bei Kindern ordentlicher Familien. Der Anfang mit diesen Operationen ist bereits in Halle gemacht worden. Zum anderen dürfen die Kinder nicht wie bisher erst nach zweijährigem Sitzenbleiben in die Hilfsschule verwiesen werden, sondern spätestens ein Vierteljahr nach Schulbeginn. Schließlich sind mit Hilfe eines Nervenarztes die immer noch darunter vorkommenden völlig blödsinnigen Kinder aus dem Kreise der Schwachbefähigten zu entfernen. Schmid-Monnard schließt mit den Worten: „Man sieht, welch ein krankhaft geborenes und krankhaft gewordenes Kindermaterial in unseren Hilfsschulen existiert, dessen geistige Leistungsfähigkeit zum teil noch zu verbessern ist, und wie notwendig hier eine ärztliche Untersuchung und Beratung, wie notwendig hier die Anstellung eines Schularztes ist."

Die Soziologie gehört zu den jüngsten Zweigen der philosophischen Wissenschaften; „sie hat ihren selbständigen Nährboden in der innerhalb der Wissenschaften gewordenen Arbeitsteilung empfangen. Ihre Wurzeln sind die geschichtlichen Thatsachen; ihre Aufgabe besteht darin, aus diesen Rhythmen und Gesetze abzulesen." (Dr. Quarch, Zur Geschichte und Entwicklung der organischen Methode in der Soziologie II. 2. 13.) Sie ist eine junge Wissenschaft trotz ihres hohen Alters. Schon bei Plato und Aristoteles finden wir die verschiedensten Formen und Faktoren des sozialen Lebens behandelt; dann aber ging die Behandlung der einzelnen Teile auseinander, und die verschiedensten Seiten des gesellschaftlichen Lebens wurden nacheinander Gegenstand eines vertieften Studiums. Aber immer mehr und mehr machte sich wieder das Bedürfnis einer zusammenfassenden Behandlung, einer Soziologie, geltend; Comte erst erfüllte den Wunsch, und von da an entwickelte sich die Soziologie in ihrer heutigen Gestalt, sucht aber noch heute nach einer sicheren Methode. Im ganzen kann man in diesem Suchen drei Richtungen unterscheiden: Die intellektuelle von Comte, die biologische von Spencer und die ökonomische von Marx und Engels. Comte gelangte bei seinen diesbezüglichen Untersuchungen „zu der grundlegenden Schlußfolgerung, daß die Entwicklung der Gesellschaft durch die Entwicklung des Gedankens vorausbestimmt ist oder daß mit anderen Worten der soziale Fortschritt nur das Produkt des geistigen Fortschritts ist." (A. Loria, Die Soziologie, ihre Aufgaben, ihre Schulen und ihre neuesten Fortschritte; Jena, Fischer, 1901.) Für ihn existiert nur die Gesellschaft, mit der sich die Soziologie zu beschäftigen hat;

das Individuum ist für ihn nur eine Abstraktion. Im Sinne Comtes schrieben Quetelet und Bucle ihre Werke; auch Hegel, der die Geschichte als eine evolutive Entfaltung der Idee darstellt, folgt diesen Spuren. Der Irrtum Comtes und seiner Nachfolgerschaft besteht darin, daß sie „den Gedanken, die menschliche Intelligenz, als etwas Ursprüngliches oder als etwas Unerschaffenes betrachten, das sich aus eigener Kraft und nach einem immanenten Gesetze entwickelt" (Loria a. a. O.); er ist aber „das notwendige Produkt und der zufällige Reflex der Wirklichkeit, in der er lebt, der Umgebung, in der er sich bewegt." (Loria a. a. O.) Da das System Comtes auf die Dauer die Männer der Wissenschaft nicht befriedigen konnte, so suchte diese, und hier vor allen Dingen Spencer, eine Anleihe bei der ebenfalls noch jungen Wissenschaft der Biologie zu machen; man faßte die Gesellschaft als einen Organismus auf, bei dem dieselben Gesetze wie in der Biologie gelten. „Jeder Organismus", so sagte man, „ist eine Gesellschaft, weil sie eine Gesamtheit von unter sich solidarischen und durch enge gegenseitige Beziehungen verknüpften Zellen ist; aber jede Gesellschaft ist ein Organismus, weil sie ihrerseits aus Zellen (den Individuen) besteht, die unter sich auf das innigste solidarisch und zu dem Zwecke der Existenz und der Entwicklung des Aggregates gleichgeordnet sind." (Loria.) In der That finden sich nun eine große Anzahl von Aehnlichkeiten zwischen den organischen Wesen und der Gesellschaft; Spencer und seine Anhänger (Worms, Lilienfeld, Dürkheim u. a.) haben auch noch solche gefunden, die es nur scheinbar sind. Anderseits bestehen aber zwei wesentliche Verschiedenheiten, die sie nicht beachtet haben; die Teile des tierischen Organismus (Zellen) sind unlöslich miteinander verbunden, die der Gesellschaft, die Individuen, nicht; nur einzelne Teile des tierischen Organismus sind empfindend, bei der Gesellschaft sind es alle Teile. Spencer wendet nun, da er diese Unterschiede übersah, auf den sozialen Organismus die biologischen Gesetze der Entwicklung an; der soziale Organismus entwickelt sich hiernach wie der tierische durch den Kampf ums Dasein, der mit dem Siege der Passendsten und Stärksten und mit der Vernichtung der Schwachen endigt. Die natürliche Auslese der Besseren ist sonach der energischste Faktor der sozialen Entwicklung; daneben wirken noch Anpassung und Vererbung. Auch hier übersieht Spencer alle Faktoren, die rein menschlich sind und die infolgedessen auch die Entwicklung des sozialen Organismus sehr stark beeinflussen (Wirtschaft, Technik, Wissenschaft, Kunst, Sprache, Religion, Moral); er ist daher auch nicht in der Lage, die verschiedenen geschichtlichen Phasen in der menschlichen Gesellschaft zu erklären. Ohne Zweifel hat ja die Soziologie mit der Biologie viele Berührungspunkte, so daß diese die fundamentale Voraussetzung jener bildet; sie erhält dadurch eine feste Grundlage. „Das Aggregat der Gesellschaft besteht aus natürlichen Organismen; insofern gilt die organische Methode mit den allgemeinen Gesetzen, die alle Organismen als chemisch-biologische Gemeinschaft auszeichnen. Die sozialen Organismen aber haben eine psychisch-voluntaristische (intellektuelle) Seite, welche auf wesentlich anderen Bestimmungen beruht als bloß biologischen" (Dr. Quarch a. a. O.), hier muß also auch eine andere Methode und müssen andere Gesetze gelten. Und so machte sich unter dem Einfluß der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse unserer Zeit bald eine neue, von Marx und Engels begründete Methode, die ökonomische geltend, die man auch als historischen Materialismus (materialistische Geschichtsauffassung)

bezeichnet; nach ihr bedingt die Produktionsweise des materiellen Lebens den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Gegenüber der biologischen (organischen) Methode hat die ökonomische den Vorzug, daß sie mit durchaus menschlichen Faktoren rechnet; außerdem geht der ökonomische Faktor chronologisch allen anderen sozialen Erscheinungen voraus, denn der Mensch muß sich erst die nötigen Subsistenzmittel verschaffen, bevor er an die Gesetze, Moral usw. denkt, und diese letzteren sind notwendige Folgen der ökonomischen Entwicklung, die dann aber wieder zu Entwicklungsfaktoren werden. So wird sich die Soziologie unter Berücksichtigung des ökonomischen, biologischen und intellektuellen Faktors in ihren verschiedenen Formen zu einer Wissenschaft vom sozialen Organismus aufbauen, die frei von Einseitigkeiten ist; sie wird ihre Gesetze, soweit von solchen die Rede sein kann, nicht willkürlich aus einer Idee, sondern aus den Tatsachen ableiten. „Obgleich materielle Verhältnisse zu den wichtigen Ursachen geschichtlicher Veränderungen gehören, entscheiden sie nicht allein den Gang der Geschichte; erst dadurch, daß sie Bedürfnisse materiellen und auch geistigen Inhaltes und durch sie auf deren Befriedigung gerichtete Ideen erwecken, wirken sie, und die Ideen werden maßgebend." (Lindner, Geschichtsphilosophie II. 2. 27.) „Die Soziologie in ihrer modernen Gestalt ist demnach die Wissenschaft, die bezweckt, den einheitlichen Ursprung der verschiedenen sozialen Erscheinungen, ihre gegenseitige Verknüpfung, ihre Struktur und vollständige Entwicklung zu untersuchen, die Statik und Dynamik der Gesellschaft, ihre Lebensbedingungen, die Phasen, die sie durchlaufen hat, ihre unterscheidenden Merkmale, die Gesetze ihrer Aufeinanderfolge und ihre weiter erreichbare Entwicklung zu erforschen" (Loria a. a. O.); sie will also hauptsächlich „die gesellschaftlichen Lebenserscheinungen als solche, in ihrem wechselseitigen Zusammenhang und in ihrer zeitlichen Entwicklung erforschen und die Gesetze ermitteln, denen diese Erscheinungen unterworfen sind." (Rein, Grundriß der Ethik II. 2. 37.)

Die heutige Logik begnügt „sich nicht mehr," wie Prof. Uphues (Einführung in die moderne Logik II. 2. 28) sagt, „mit einer Behandlung der bloßen Formen des Denkens, sondern Fragen, die den Inhalt des Denkens und Erkennens, das Gedachte und Erkannte betreffen," werden in immer größerer Zahl in sie hineingezogen; „die Logik wurde aus einer formalen Disziplin, zu der sie unter dem Einflusse Kants geworden war, in eine erkenntnistheoretische Disziplin umgestaltet." (Uphues a. a. O.) Der Gegenstand der Logik ist also das Denken, welches das Erkennen zum Zweck hat; sie richtet sich auf Erkenntnis der Wahrheit, sucht die Werturteile über den Zusammenhang des Gedachten und Erkannten und daraus die Gesetze (Normen) auf, die zu denselben hinführen (allgemeine Logik) und zeigt, wie dieselben in den verschiedenen Wissensgebieten zur Anwendung kommen müssen. Denn „der denkende Menschenverstand, der an die Dinge herantritt, um sie zu erkennen, wird die Form der Erkenntnis dem Inhalt anpassen; er wird suchen, der Natur des Erkenntnisobjektes Herr zu werden und möglichst viele Seiten derselben so zu erfassen, daß eine Erklärung des Wesens bestmöglichst in das System seines Erkenntnisvermögens sich einreihen lasse. Auf der einen Seite schafft also der Stoff, den wir erkennen wollen, die Methode, nach der wir ihn beschreiben, zergliedern, in seinen Veränderungen anschauen, aus seinem früheren Zustand sein Jetzt kausal ergründen und Schlüsse ziehen

über die voraussichtlichen Veränderungen, die er unter gewissen Umständen erleiden wird. Daß wir schon bei der primitivsten dieser Betrachtungen nicht ganz passiv verfahren, leuchtet ein; denn wir erkennen, d. h. wir wollen unserem momentanen Bewußtseinsinhalt neue Inhalte zuführen, und dies wird uns nur gelingen, so wir die neuen Erfahrungen den bisherigen dermaßen anreihen, daß zwischen beiden Bewußtseinsreihen das Gleichgewicht hergestellt wird. Der subjektive Bewußtseinsinhalt bildet gleichsam den Resonanzboden für alle neu hinzutretenden Erkenntnismomente; nach dieser Seite hin gibt die Grundtatsache unseres erkennenden Geistes und seine Schranken die Form für jedes System des Wissens." (Dr. Quarch a. a. O.) So zeigt uns die Geschichte eines jeden wissenschaftlich formulierten Begriffs, „daß unsere Begriffsbildung die Merkmale der Dinge in einem Ausdruck so zusammenfaßt, wie es dem Leitmotiv des Denkens entspricht; aus der Fülle der Merkmale eines Wissensobjektes werden solche Eigenschaften als wesentliche angenommen und zum Abstraktum verdichtet, die dem leitenden Gedanken der Betrachtung heuristisch an die Seite treten. Das Leitmotiv entspricht in der Begriffsbildung der Zweckanwendung bei der begrifflichen Vereinheitlichung;.. jede wissenschaftliche Klassifikation erfährt ihre ursprüngliche Grenze in dieser Zweckanwendung.... Daher lassen wir im Laufe der Geschichte eines Begriffes Merkmale fallen und erblicken neue als das Wesentliche der Dinge; wir ändern unaufhörlich unsern Standpunkt in der Klassifikation der Dinge." (Dr. Quarch a. a. O.) So lange z. B. es in der Botanik sich um die Ordnung unter den zahlreich bekannten Pflanzenindividuen handelte, war die Einteilung nach der Zahl der Staubfäden im Linnéschen System ein dem Zweck entsprechendes Leitmotiv; die physiologisch-biologische Botanik hat es überwunden. „Die Heraushebung gewisser Merkmale wird im wesentlichen bestimmt von der allgemeinen Anschauung über die Stellung des Dinges, dessen Betrachtung vor uns liegt; die Methode einer Wissenschaft wird bestimmt von dem Gesamtbild unserer Weltanschauung." (Dr. Quarch a. a. O.)

Die zur Zeit im Vordergrund der pädagogischen Diskussion stehende Frage der künstlerischen Erziehung hat das Bedürfnis nach einer wissenschaftlichen Aesthetik erweckt; auch hier knüpft man bei den diesbezüglichen Versuchen, dieses Bedürfnis zu befriedigen, wie vielfach in der Psychologie und Ethik an Kant zu. „Kant," sagt Dr. Cohn (Allgemeine Aesthetik II. 2. 32), „vermochte dem ästhetischen Gebiete endgültig seine Selbständigkeit zu geben und seine Grenzen abzustecken, aber die wahre Bestimmung seines Inhaltes und seiner Bedeutung blieb er trotz einiger unschätzbarer Anregungen schuldig"; die deutsche Aesthetik von Schiller bis Hegel und Vischer hat nach Cohn (a. a. O.) diesen Mangel noch nicht beseitigt, obwohl im einzelnen viel geleistet worden ist. Während die Aesthetik bei Kant, Herbart und namentlich bei der romantischen Philosophie (Fichte, Schelling, Hegel) auf metaphisicher Grundlage ruht und ihre Darstellungen den spekulativen Weg einschlugen (auch die Werke von Vischer und Carriere gehören zu dieser Richtung), suchte Fechner (Vorschule der Aesthetik 1875) die Aesthetik auf empirischem und experimentellem Wege zu Gesetzen des ästhetischen Wohlgefallens zu gelangen; dadurch gab er der Aesthetik eine neue Grundlage und eine neue Methode. Man sucht auf dem Wege der Erfahrung in den Kern der ästhetischen Beurteilung und des ästhetischen Geschmacks einzudringen; man forscht nach den Be-

dingungen, unter denen ein Kunstwerk entsteht und wirkt und glaubt sie in der Seele des Künstlers, in dem Kulturzustande und der Geschmacksrichtung seiner Zeit zu finden. Wie die Ethik, so muß auch die Aesthetik in der Psychologie und Soziologie begründet sein; wie es eine evolutionistische Ethik gibt, so gibt es auch eine evolutionistische Aesthetik. Die ästhetischen Begriffe, die wir heute haben und welche in der Aesthetik zu einem System bearbeitet werden, sind im Laufe der Kulturentwicklung geworden; schon die ersten Bearbeiter ästhetischer Fragen, bei den Sophisten und bei Sokrates, „gingen dabei von Unterscheidungen des gewöhnlichen Sprachgebrauches, d. h. des damals noch im vollen Sinne des Wortes vorwissenschaftlichen Denkens aus." (Cohn a. a. O.) Einerseits bezeichnete man gewisse Dinge, Personen und Handlungen als schön; anderseits „gab es Berufsarten, die es sich zur Aufgabe stellten, Dinge hervorzubringen, die ohne praktischen Zweck nur erfreuten und erheben, die nichts als schön sein sollten." (Cohn a. a. O.) Heute gehen wir natürlich auch hier von ganz anderen Voraussetzungen aus, wie in der Vergangenheit; auf die heutige Auffassung des Schönen, wie sie sich im Sprachgebrauch kund gibt, hat bereits die wissenschaftliche Bearbeitung desselben, die Aesthetik, deren Resultate, wie bei allen Wissenschaften, durch hundert Kanäle in den Strom des allgemeinen Sprachgebrauchs geleitet worden sind, Einfluß. Die ästhetischen Begriffe haben sich selbst dabei vielfach verändert; „was sie heute sind, ist Resultat eines langen und verwickelten historischen Prozesses." (Cohn a. a. O.) Der heutige Bearbeiter der Aesthetik findet diese Vorstellungen und Begriffe vom Schönen und von der Kunst, diese Werturteile, vor; seine Aufgabe ist es, sie zu untersuchen, zu prüfen, zu reinigen, zu ordnen und daraus bestimmte Normen für die ästhetische Wertschätzung (Beurteilung) zu gewinnen. Auch die Aesthetik kann also und muß wie die Logik und Ethik die metaphysische Basis entfernen; sie muß sich auf dem Boden der Wirklichkeit aufbauen, einen empirischen statt des spekulativen oder konstruktiven Charakters annehmen. „Die Aesthetik," sagt Külpe (Einleitung in die Philosophie), „erscheint uns als eine Lehre von den ästhetischen Eindrücken und deren Bedingungen; unter einem ästhetischen Eindruck verstehen wir eine Vorstellung, die durch ihre Beschaffenheit (bezw. ihre Bedeutung) schlechthin das Gemüt erregt und ein entsprechendes Urteil veranlaßt" (Gefühle des Wohlgefallens und Mißfallens, Geschmacksurteile); „zu den Bedingungen der ästhetischen Eindrücke gehören zunächst neben den mancherlei subjektiven Dispositionen und Zuständen des Empfängers die Objekte, welche gefallende oder mißfallende Vorstellungen hervorrufen und, sofern sie dies in gesetzmäßiger Weise thun oder dazu geeignet erscheinen, schön oder häßlich, anmutig oder plump, erhaben oder grauenhaft usw. genannt werden" usw. Jerusalem (Einleitung in die Philosophie) bezeichnet die Aesthetik als „Philosophie des Fühlens", deren Aufgabe darin besteht, „die Gesetze des künstlerischen Schaffens sowie die des ästhetischen Genießens zu untersuchen, um auf diesem Wege zu Normen zu gelangen, welche die günstigsten Bedingungen für die Entstehung und Herstellung des Aesthetisch-Wertvollen feststellen." Sie tritt einerseits in die engste Beziehung zur Soziologie und Psychologie; anderseits unterscheidet sie sich aber auch streng und scharf von beiden. Die Psychologie untersucht die seelischen Vorgänge, die den ästhetischen Vorstellungen und Begriffen zu Grunde liegen und zeigt das Zustandekommen derselben ohne Rücksicht auf ihre Wirkung auf den

Menschen; sie betrachtet die „vorgefundenen Wertungen als Thatsachen, die beschrieben und kausal erklärt werden sollen, ohne sich um den Grund ihrer Berechtigung zu kümmern." (Cohn a. a. O.) Die Soziologie untersucht die Entstehung des Aesthetischen; sie zeigt, daß auch die ästhetischen Werturteile wie die ethischen sich erst im Laufe der Menschheitsentwicklung herausgebildet haben. „Wie die Ethik teils die an uns historisch herantretenden Forderungen, teils die philosophischen Normen prüfte, ohne dabei die subjektiviert gedachte Willenswelt zu verlassen, so wird mithin auch die Aesthetik einerseits die Zumutungen darstellen, die in den historisch uns umgebenden Kunstwerken und Schönheitserklärungen an uns herantreten, anderseits die ästhetischen Normen aufsuchen, die schlechthin gelten sollen." (Münsterberg, Grundzüge der Psychologie.) Die Beziehungen zwischen Aesthetik und Ethik hat Schiller hervorgehoben; im Schönheitssinn findet er die Wurzel aller Sittlichkeit. Herbart erblickt im Gefallen und Mißfallen die gemeinsame Wurzel für ästhetische und moralische Beurteilung; er behandelt deshalb die Ethik als Teil der Aesthetik. Allein man hat dabei übersehen, daß es solche ästhetisch-psychische Erscheinungen gibt, die moralisch völlig indifferent sind; „hierher gehören zunächst jene elementaren ästhetischen Gefühle, die durch Sinneseindrücke hervorgerufen werden." (Jerusalem a. a. O.) Diese Erscheinungen erzeugen lediglich Lustgefühle, Freude; sie können nur indirekt moralisch wirken, indem sie in der Zeit des Schaffens und Genießens angenehm beschäftigen, dadurch das Ueberwuchern und vollständige Ueberhandnehmen von Alltagsgedanken und -gefühlen verhindern und in eine höhere Sphäre des Denkens, Fühlens und Wollens erheben. Im übrigen dagegen berühren sich Aesthetik und Ethik vielfach, ohne jedoch zusammenzufallen. Dr. Reich hat das Verhältnis der Aesthetik zur Ethik, von Kunst und Moral zum Gegenstand einer eingehenden Untersuchung gemacht („Kunst und Moral" II. 7. 41). „Unserer Generation," sagt er, „ist das Dogma von der absoluten Freiheit der Kunst, von der völligen Unabhängigkeit der Moral gegenüber, so in Fleisch und Blut übergegangen, daß es ihr als eine unantastbare ewige Wahrheit erscheint, während doch ein flüchtiger Rückblick auf die Geschichte der Aesthetik genügt, um sich zu überzeugen, daß diese Anschauung erst im 19. Jahrhundert nach langen Kämpfen im populären Bewußtsein zum Siege durchdrang, . . . daß wir im Laufe der Geschichte ein allmähliches Freiwerden der Kunst von der Herrschaft der Moral bemerken, daß aber der Umschlag ins Gegenteil, wonach der Kunst völlige Zügellosigkeit als angeborenes Recht zustehe, verhältnismäßig wenige Verteidiger fand und nun wieder die Ansicht auftaucht, die freierklärte Kunst solle aus eigenem Entschluß gewisse Ansprüche der Moral respektieren." „Während die Ethik fragt, was wir thun sollen, d. h. wie wir die Welt verwenden sollen, fragen Logik und Aesthetik übereinstimmend: wie sollen wir die Welt auffassen? . . . Die Logik fragt: Wie sollen wir die Welt auffassen, damit sich alles in einen Zusammenhang einordnet? Die Aesthetik fragt: Wie sollen wir die Welt auffassen, damit das Einzelne für sich allein steht und nicht über sich hinausführt? Als ethische Wesen sind wir von der Stellungnahme der Mitlebenden abhängig, weil die Bedeutung des Sittlichen in der äußeren Handlung ruht, die notwendig in die Willenssphäre anderer eingreift; unser logisches Denken anderseits ist, obgleich es wie die Kunst zunächst nur auf eine Weltauffassung hinzielt, doch durchaus

von dem Wollen unserer Zeit abhängig, weil alle Wissenschaft auf Zusammenhänge hinarbeitet und somit ein vollkommenes Verstehen eines einzigen Objektes in der Totalität seiner Zusammenhänge die Antwort auf sämtliche denkbare Fragen der betreffenden Wissenschaft einschließen würde. Es können somit nicht beliebig viele Wissenschaften nebeneinander stehen, sondern nur eine einzige wissenschaftliche Wahrheit kann es geben, an deren Vollendung jeder einzelne Forscher weiterbauend mitarbeitet, so daß das spätere Werk alles Vorangehende überwindet und die gegenwärtige Wahrheitsauffassung jedesmal alle früheren Stadien praktisch aufhebt. Die Kunst kennt derlei nicht; immer wieder können Madonnen gemalt und Liebeslieder gedichtet werden, ohne daß die Kunstwerke einander aufzuheben suchen; das ästhetische Wollen ist daher in der That freier von dem Einfluß der Mitlebenden und durch die Gesamtheit aller historisch gegebenen Auffassungen gleichmäßig gebunden... Die historisch-ästhetische Interpretation der Kunstwirkungen auf unser Schönheitsgefühl umfaßt — — die Untersuchung der wechselnden Auffassungsarten in verschiedenen Zeiten, Ländern, Schulen, Individuen, bis hin zu jenen Grenzen, wo die Zumutung, das Wirkliche dem Willen des Künstlers gemäß aufzufassen, kritisch von uns abgelehnt wird." (Münsterberg, Grundzüge der Psychologie.) So „verwandelt sich die historische Betrachtung der Stilwandlungen in eine sozialpsychologische Untersuchung über die Bedingungen der Kunst und des Kunstgefühls; aus Faktoren, die nicht dem Bewußtsein des Künstlers gegenwärtig sein konnten, wohl aber kausal seine Geistesthätigkeit beeinflussen konnten, wird jetzt die Wandlung des Geschmacks und die Ausprägung von Stilen und Manieren, der Wechsel von Kunsterhebung und Kunstverfall, das Ueberwiegen der einen oder der anderen Kunst, des einen oder des anderen Stoffkreises, der einen oder der anderen Form als notwendiges Ergebnis abgeleitet und bis in alle Verzweigungen erklärt." (Münsterberg a. a. O.) Die Spezialprobleme der normativen Aesthetik münden schließlich in die philosophische Frage nach dem letzten Wert des Schönen aus; anderseits stehen sie mit der Individualpsychologie in der engsten Beziehung. Denn „die Normen werden sich in Beschreibungen gefälliger Reizwirkungen, die überindividuellen Anerkennungen in relativ konstante Funktionen psychophysischer Organismen verwandeln. Das Objekt selbst muß nun in seinen physikalischen Elementen bezüglich seines Inhaltes und seiner Form untersucht werden, und der über das sinnliche Gegebene hinausgehende Ausdruck des Schönen wird nun aus dem Objekt selbst fortgedacht und als Summe von Assoziationen, Handlungsdispositionen und ähnliches in das psychologische Subjekt verlegt." (Münsterberg a. a. O.)

Es ist eine erfreuliche Erscheinung unserer Zeit, daß man sich so viel mit ethischen Fragen im praktischen Leben und in der Wissenschaft beschäftigt; allerdings hat dieses wohl hauptsächlich darin seinen Grund, daß führende Geister zur Erkenntnis kommen, daß die sittlichen Ideale in unserer Zeit niedrig im Kurs stehen und daher einer Hebung bedürftig sind. Und ebenso ist es sehr erfreulich, „daß die verschiedenen ethischen Standpunkte einander dadurch näher kommen, daß jeder das berechtigte des andern aufzunehmen sucht" (Dorner, Zur Geschichte des sittlichen Denkens und Lebens II. 2. 33); man ist bestrebt, „auf Grund der immer weiter sich ausbreitenden Erkenntnis der Geschichte der Ethik sich nimmer mehr gegenseitig zu verstehen und zu ergänzen." Einzelne sachkundige Männer versuchen, „das ab-

solut unbedingte Element der Ethik mit den veränderlichen relativen Seiten des ethischen Ideals" und die Individual- mit der Sozialethik zu verschmelzen und auch sonstige verschiedene Auffassungen ethischer Fragen einheitlich zu lösen. (Dorner a. a. O.) Wir haben es dabei einerseits mit der Analyse und Synthese des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft (Individualethik) und anderseits mit der Frage nach der Berechtigung des Bestehenden in Recht, Staat und Sitte zu thun (Sozialethik); sodann aber ist als ein Teil der Soziologie die Entstehung und Entwicklung der ethischen Probleme und Prinzipien im Individuum wie in der Gesellschaft darzulegen (evolutionistische oder relative Ethik); und endlich ist zu untersuchen, welche ethische Normen allgemein und ewig gültig sind (absolute Ethik). Diese verschiedenen Teile der Ethik greifen vielfach ineinander über und können daher auch in ihrer Darstellung nicht scharf getrennt werden; auch ist die Auffassung und Definition dieser Begriffe noch nicht einheitlich.

Die Ethik stand am Anfang des 19. Jahrhunderts unter der Herrschaft der klassischen Philosophen und Dichter; Kant und Schiller standen dabei im Vordergrund. Kant, an den sich Schiller anlehnte, lehnte den Eudämonismus ab und stellte den kategorischen Imperativ, das Bewußtsein einer unbedingten Verbindlichkeit gegenüber dem Sittengesetz, als Norm des Handelns auf; bei aller Einseitigkeit, Lückenhaftigkeit und Härte seiner Ethik hat er dadurch doch derselben eine ideale Richtung gegeben. Fichte führte die Kantsche Moral weiter; er gab ihr als metaphysische Grundlage den Begriff der sittlichen Weltordnung. Auch Schleiermacher steht in seiner Ethik auf den Schultern Kants; „er hat das von Kant nicht gewürdigte Recht der Individualität zur gebührenden Geltung gebracht, zugleich aber auch den objektiven Gemeinschaften: Familie, Staat, Kirche, seine volle Aufmerksamkeit zugewendet und der Ethik, der Kant nur ein formales Moralprinzip geliehen, ein inhaltlich reiches und fruchtbares gegeben: Die vollkommene Durchdringung der Natur und zwar aller mit der menschlichen in Zusammenhang stehenden durch die menschliche Vernunft, ihre In-Einklang-Setzung mit dieser mittels organisierender und symbolisierender Tätigkeit, allseitiger, rastloser Kulturarbeit, ein Arbeitsprogramm gleichsam für das ganze Jahrhundert, das dieses, arbeitsfreudiger und -tüchtiger vielleicht als jedes vorangegangene, in Erkenntnis und Beherrschung der äußeren Natur, in den glänzenden Fortschritten der Naturwissenschaften, Medizin und Technik, in den Werken der Kunst reichlich verwirklicht hat." (Prof. Dr. Christ, Die Wissenschaft der Ethik im 19. Jahrhundert. Schweiz. Päd. Ztschr. XI. 2.) Unter den Theologen hat Rothe Schleiermachers Ethik weiter ausgebaut; er hat dadurch auf die evangelisch-kirchliche Ethik einen heilsamen Einfluß ausgeübt. Obwohl Sailer u. a. in ähnlicher Weise auch die katholisch-kirchliche Ethik ausbauten, gewann diese doch keinen Einfluß in der katholischen Kirche; hier herrschte vielmehr nach wie vor die Jesuitenmoral eines Gury u. a. Daneben gingen auch noch mancherlei andere ethische Strömungen einher; so z. B. die Ethik der natürlichen Religion mit ihrem Ideal der Humanität, der Utilitarismus seit Bacon und die Ethik der Selbstvervollkommnung seit Leibniz. Keins dieser Systeme konnte jedoch in der Praxis des Lebens zur Herrschaft oder nur zu allgemeiner Anerkennung kommen; während die Natur- und Geisteswissenschaften sich mächtig entwickelten, blieb hinsichtlich der sittlichen Lebenshaltung und sittlichen Ziele die Unklarheit bestehen. Aber em-

pfunden wurde dieser Mangel; und es ist freudig zu begrüßen, daß in den letzten Dezennien des 19. Jahrhunderts eine Wandlung zum Besseren beginnt.

In dieser Zeit wurde die Ethik nicht nur von Philosophen, sondern auch von Rechtsgelehrten, Philologen, Naturforschern und anderen Männern der Wissenschaft ausgebaut; so verdanken wir dem Juristen Ihering eine scharfsinnige Theorie der Moral vom geschichtlich-gesellschaftlichen Standpunkte und interessante Untersuchungen über Bedeutung und Zweck der Sitte usw. Wie schon mehrfach im Pädag. Jahresberichte erörtert worden ist, hat die Ethik in dieser Zeit eine völlig neue Gestaltung erfahren; während in der oben geschilderten Periode der Idealismus herrschte und die philosophische oder absolute Ethik erzeugte, kam nunmehr wie in der Philosophie überhaupt so auch in der Ethik der Realismus zur Herrschaft und erzeugte die evolutionistische oder relative Ethik. „Dort wird das Sittliche auf übersinnliche, rein geistige Potenzen und Ursachen zurückgeführt und begründet, auf die allgemein in und über die Menschen gebietende Vernunft, das a priori in ihm gegebene sittliche Bewußtsein, die sittliche Weltordnung, einen ewigen weltregierenden Willen usw.; hier empirisch oder, wie man auch sagt, positivistisch als ein erst Gewordenes aus der Erfahrung abgeleitet, sei es subjektiv aus den in die Erscheinung tretenden natürlichen Gefühlen, Instinkten, Trieben des Menschen, aus seiner empirischen Natur und der der menschlichen Verhältnisse, oder objektiv aus der innerhalb eines gesellschaftlichen Kreises in längerem Prozeß entwickelten, zum stehenden Brauch gewordenen Sitte, deren Befolgung eben, namentlich im geselligen Verkehr, hinfort für gut und recht gilt." (Dr. Christ a. a. O.) Durch die Lehre Darwins mußten ja auch die Lehren der Ethik in anderem Licht erscheinen; „jene Begriffe, von denen man bisher geglaubt hatte, daß sie droben hangen unveräußerlich, die elementarsten sittlichen Normen, — waren denn auch sie etwas erst Gewordenes? und also Veränderliches? (Lamprecht, Zur jüngsten deutschen Vergangenheit, I.), so mußte man fragen. Ja, schon 1854 hatte W. Jordan in dem Epos Demiurgos den Kampf ums Dasein als die Ursache aller Entwicklung und also auch die der sittlichen Anschauungen bezeichnet; die Lehre von der Abstammung des Menschen wies sogar auf einen untermenschlichen Ursprung hin. „Manche sprechen von einer Tierethik und machen den Versuch, das menschliche sittliche Leben als eine bloß vollkommene Fortsetzung des tierischen zu verstehen; allein ein solcher Versuch verkennt vollkommen das Wesen des Sittlichen. Die Analogie, welche man hier vorbringt, zwischen dem Ameisen- oder Bienenstaat und der menschlichen organisierten Gesellschaft, zwischen dem Geselligkeitstrieb (oder Herdentrieb) der Tiere und des Menschen usw..... alle diese Analogien und was man jetzt noch anführen könnte, setzen uns nicht in den Stand, das Wesen des Ethischen aus den tierischen Anfängen abzuleiten.... Es ist sicherlich richtig, daß das sittliche Leben an die Naturgrundlage anknüpft; aber wenn die natürlichen Anlagen und die in der Naturseite des Menschen begründeten Verhältnisse auch das Material für das sittliche Leben abgeben, und wenn deshalb auch überall die sittlichen Grundverhältnisse dieselben sind, weil diese Naturanlagen dieselben sind, so kann man das sittliche Leben doch nicht aus ihnen allein verstehen . . . Das ethische Leben beginnt erst da, wo man nicht bloß nach den Trieben naturartig sich betätigt, wo man vielmehr ahnt, daß die gerade bei dem Menschen

nicht durch sicheren Instinkt geleiteten Triebe durch die Einsicht der Vernunft in ein harmonisches Verhältnis gesetzt werden müssen..... Was einmal als sittliche Forderung erkannt ist, das muß geschehen, und wenn es nicht geschieht, so bleibt die Forderung doch bestehen, und wir verurteilen uns, nicht weil wir Schaden davon haben, sondern weil wir uns für schlecht halten müssen. Das ist es, was das Sittliche über alles hinaushebt, was an tierischen Instinkten in Analogie mit dem Sittlichen gestellt wird." (Dorner a. a. O.) Das sittliche Bewußtsein charakterisiert sich schon auf den untersten Stufen, bei den unkultiviertesten Völkern wie bei den Kindern, durch die Unbedingtheit; es ist daher auch gewöhnlich zunächst mit dem religiösen Bewußtsein verbunden. Selbstverständlich kann der Mensch auf dieser Stufe, da sein Denken noch unentwickelt ist, noch keinen ausgedehnten Moralkodex haben; „er haftet noch am einzelnen, er ist noch nicht fähig, allgemeine Gesichtspunkte, allgemeine Begriffe für sich herauszuheben." (Dorner a. a. O.) Es entstehen daher nur einzelne sittliche Gebote, die für unverbrüchlich gelten und denen die Religion die Sanktion gibt; in diesem Einzelnen aber sieht der Mensch Allgemeines, Allgemeingültiges, zu dem er verpflichtet ist. Im Laufe der Zeit werden die einzelnen Fälle gesammelt und gruppiert; es entstehen volkstümliche Sprüche, die sittliche Grundsätze zusammenfassen („Erkenne dich selbst" usw.), meist mit der Religion verknüpft sind, infolgedessen als göttliche Gebote aufgefaßt werden und in ihrer Gesamtheit den ersten Moralkodices der Menschheit bilden. Derselbe ist noch beschränkt auf den Stamm oder die Nation; die Fremden sind von demselben ausgeschlossen. Die weitere Entwicklung des Moralkodices wird durch einzelne führende Geister bewirkt; sie suchen Ordnung und Einheit in ihn zu bringen und fragen nach dem Ursprunge der Sittengebote. Nun wird die Gesinnung als der Kern des Sittlichen erkannt und das Sittengesetz fest begründet; es ist nun allgemeingültig, gilt für alle Menschen. Aber es fehlt diesem allgemeinen Sittengesetz die Beziehung zu den natürlichen Bedingungen des Lebens; diese müssen daher aufgesucht, die Idee des Guten muß mit konkretem Inhalt gefüllt werden. Man greift somit auf die frühere Form der Sittlichkeit zurück; die einzelnen Fälle, das Mannigfaltige, wird in der Idee des Guten zur Einheit zusammengefaßt. Damit aber ist erst die Stufe der Entwicklung des Ethischen erreicht, wo eine ethische Wissenschaft möglich ist; „diese Ausbildung der sittlichen Erkenntnis in der Ethik ist das höchste Stadium ihrer Entwicklung." (Dorner a. a. O.) Das Ideal des Sittlichen wird nun in seinen einzelnen individualen und sozialen Formen dargestellt; es wird aber auch gezeigt, wie die sittliche Aufgabe unter gegebenen Bedingungen und mit welchen Mitteln sie verwirklicht werden kann. Wundt hat seine Ethik (1886) auf evolutionistischer Basis aufgebaut; sie fußt „auf der Thatsache, daß der Mensch sich im Verlauf der Zeiten allerdings aus einem Zustande sozialer Indifferenz heraus individualisiert, aber nicht ‚um sich bleibend von der Gemeinschaft zu lösen, aus der er hervorging, sondern um sich ihr mit reicher entwickelten Kräften zurückzugeben.'" (Lamprecht a. a. O.) Die ethische Entwicklung verläuft also nach Wundt so, daß das „Allgemeine, die Rücksicht auf das umfassendste Lebensgebiet, immer mehr zur Richtschnur des Handelns wird"; so entwickelt sich unter dem Einfluß der ethischen Normen die mannigfaltig gegliederte und abgestufte Gesellschaft. Ziegler „faßte das Sittliche als ein Produkt der Wechselwirkung der menschlichen Triebe und

vernünftiger Ueberlegung des Einzelnen und der Gattung ohne übernatürlichen Ursprung auf und unterstellte es ganz dem Wandel der geschichtlichen Entwicklung, wobei dann das Gute der Hauptsache nach als das von der Gesellschaft in immer höherem Grade als nützlich Erkannte zur Erscheinung gelangte." In ähnlicher Richtung bewegt sich auch die Ethik Jodls; er fand Aufgabe und Ziel des Einzelnen in dem Streben, sein Selbst zum Selbst der Menschheit zu erweitern. Dieses Streben geht aus dem eigenen Wollen des Menschen, dem eigenen Selbst hervor; darin aber ist die Freiheit des Willens begründet. Eine solche Ethik tritt in schroffen Gegensatz zur autoritativen Ethik, sei dies die theologische, die soziologische oder die naturalistische; diese muß in ihrer mannigfachsten Gestaltung immer, wenn sie eine Geltung fürs Leben haben will, an eine Instanz in uns anknüpfen, also wieder an das eigene Wollen. Alle Fragen, die jenseits dieser Grenze, die außerhalb der Erfahrung liegen, hat die Philosophie zu lösen. Unserer Zeit ist die Vorliebe für die Aufdeckung des historischen Werdegangs der ethischen Anschauungen und Ideen eigen; man sucht die Bedingungen, unter denen sie entstanden sind, die Absichten, welche dabei mitgespielt haben, klarzulegen und am Ende zu den sittlichen Ideen zu gelangen, die für unsere Zeit maßgebend und wertvoll sind; dabei wird man das relativ Wertvolle von dem absolut Wertvollen scheiden müssen. „Es ist das unbestreitbare Verdienst des ethischen Empirismus, den Nachweis gebracht zu haben, daß die ethischen Anschauungen, wie sie etwa gegenwärtig das Feld beherrschen, keineswegs fertig vom Himmel herabgekommen sind, auch nicht als ursprünglicher Stammbesitz der Menschheit angesehen werden können, sondern daß sie Produkte einer vielfach historisch bedingten Entwicklung sind." (Wentscher a. a. O.) Der reine Empirismus begeht aber den Fehler, daß er daraus folgert, daß alle Sittenanschauungen überhaupt nur relativen Charakter beanspruchen könnten. Er übersieht, daß die sittliche Entwicklung in ihrem Kern, in den sittlichen Werturteilen, bei allen trotz der Verschiedenheit nach Inhalt und Form doch wesentlich gleich ist und so neben dem relativ Wertvollen auch absolut Wertvolles steht. Die wissenschaftliche Ethik ist aber auf dem besten Weg, diesen ethischen Empirismus oder ethischen Realismus mit dem ethischen Rationalismus oder ethischen Idealismus zu versöhnen; sie ist allerdings erst auf dem Wege dazu, ist noch unvollendet, hat sich noch nicht geeinigt über die obersten Prinzipien der sittlichen Wertschätzung und Beurteilung. „Die Versuche der Aufdeckung dieser letzten Grundsätze unserer sittlichen Entscheidungen durchziehen die ganze Geschichte der Ethik, ohne doch bis heute zu entscheidendem Abschlusse gekommen zu sein; unentschieden ist vor allem immer noch der Streit zwischen ‚Empirismus' und ‚Rationalismus'." (Wentscher a. a. O.) Der Empirismus geht von der allgemeinen Menschennatur aus und bemüht sich zu zeigen, wie die Entwicklung der Menschheit und so auch des Einzelmenschen mit Notwendigkeit zu bestimmten ethischen Anschauungen führen mußte; der Rationalismus sucht nach feststehenden Maßstäben des Sittlichen, die von allem Empirischen und unserer Naturausstattung unabhängig sind.

Als spezifisch moderne Ethik bezeichnet man die evolutionistische, „für welche der Endzweck alles sittlichen Handelns in den durch das sittliche Handeln erzeugten Gütern besteht" (Stange, Einleitung in die Ethik II. 2. 28), in der Kultur; „sittlich ist danach dasjenige Handeln, welches auf die Erzeugung oder auf die Förderung der Kultur abzielt. Das

Gute ist für sie nicht identisch mit dem, was Befriedigung gewährt; ohne Rücksicht auf den Genuß oder die Lust des Subjektes sieht sie vielmehr den ethischen Wert in dem, was durch das Thun des Subjektes erzeugt wird... Die Befriedigung des begehrenden Willens ist nicht der Maßstab des Sittlichen und dementsprechend ist auch das, was physischen oder geistigen Genuß gewährt oder fördert, nicht der Inhalt der Ethik; das Sittliche ist eine selbständige Größe des geistigen Lebens, unabhängig von der Reflexion auf die Lust und dennoch wertvoll; die Güter der Kultur schätzen wir um ihrer selbst willen, nicht um der Lust oder des Nutzens willen, den sie uns bereiten." (Stange a. a. O.) Da der Begriff der Kultur eine Abstraktion ist, die ihren Inhalt erst aus den konkreten Größen des geschichtlich gewordenen Lebens gewinnt, so muß die evolutionistische Ethik sich auf empirischer Grundlage aufbauen; da diese Grundlage und somit der Begriff der Kultur in den verschiedenen Epochen der Menschheitsentwicklung nicht der gleiche, sondern in der Entwicklung und Umbildung begriffen ist, so wird auch die evolutionistische Ethik diesen Charakter tragen. Aber „daß das sittliche Leben und die sittliche Erkenntnis auch eine Geschichte hinter sich haben, daß das, was wir heutzutage für sittlich erkennen, das Resultat einer langen Entwicklung und vieler Geistesarbeit ist," das leugnen doch heute auch Männer wie Dorner (Zur Geschichte des sittlichen Denkens und Lebens), der doch gewiß nicht auf naturalistischem Boden steht, nicht mehr. Ja, man darf behaupten, daß nur auf diesem Wege, durch Anwendung der genetischen Methode der Forschung und Darstellung ein richtiges Verständnis der ethischen Lehren erzielt wird; denn „das Erste, was wir uns klar machen müssen, sind die allgemeinsten Grundzüge des Werdens der sittlichen Vorstellungen" (Dorner), um sich die verschiedenen Stufen vergegenwärtigen zu können, „die das sittliche Erkennen durchläuft, bevor es die Höhe der modernen ethischen Weltanschauung erreicht hat." Man mag ja hierbei, das soll nicht bestritten werden, manchmal zu weit gegangen sein, und z. B. bei den Naturvölkern und sogar bei den Tieren nach den ersten Stufen des sittlichen Lebens gesucht haben, wo man solche aber nicht finden konnte; denn einerseits ist es nicht sicher, ob die sittlichen Zustände der Naturvölker die ältesten und normalen oder ob sie nicht vielmehr ein Verfallsstadium darstellen, und anderseits ist das Wesen des Menschen und Tieres so sehr verschieden, daß eine Ableitung des Wesens des Ethischen aus tierischen Anfängen nicht möglich ist. Die evolutionistische Ethik sieht die Ausbildung von Wissenschaft, Kunst und Technik als hohe Aufgaben des Kulturmenschen an und betont daher auch die Ausbildung und Bethätigung der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen; aber sie erkennt das doch nicht als ihre höchste Aufgabe, wie Rein annimmt (Grundriß der Ethik II. 2. 37) und unterschätzt auch nicht den Wert der Gefühlsbildung. Man wirft der evolutionistischen Ethik auch vor, sie habe „den von Kant bekämpften Eudämonismus, der Glückseligkeits- und Nützlichkeitsmoral unter neueren Formen wieder Aufnahme gewährt"; aber auch hier kommt es ganz darauf an, wie diese Formen gestaltet sind. Schon aus den obigen Darlegungen über das Wesen der evolutionistischen Ethik geht hervor, daß sie sich wesentlich von der eudämonistischen unterscheidet; sie sucht vielmehr, wie schon daraus hervorgeht, die ethischen Werte von den eudämonistischen Werten loszulösen, das Sittliche abzugrenzen von dem Angenehmen und Nütz-

listen." „Lustgefühle," sagt Rein (a. a. O.), „sind das, was das Leben angenehm macht, weshalb wir das Leben so sehr lieben; sie kommen teils aus den Sinnesempfindungen, teils aus der Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst. Daher unterscheidet man eine sinnliche und eine geistige Lust, eine niedere und eine höhere; letztere ist die wahrhaft befriedigende. Von Stunde der Geburt an flieht der Mensch die Unlust und strebt nach Lust; in diesem Streben nach Lust bemerkt er sehr bald, daß Mäßigung im Genießen die reinste, durch keine üblen Folgen getrübte Lust gewährt." Wenn die Lust etwas in der Menschennatur Begründetes ist, so ist das Streben nach ihr auch naturgemäß und hat seine Berechtigung, wenn es die von Rein bezeichnete Form annimmt. „Sache der Erziehung ist es," sagt Carneri (Der moderne Mensch II. 2. 42), „durch die übereinstimmende Entwicklung des Denkens und Fühlens das Streben nach Glückseligkeit zu läutern, so daß das Ich im Du seine natürliche Erweiterung, im Wir seine notwendige Vollendung erblickt, der Egoismus den Altruismus als seine höhere Wahrheit erkennt. Auf diesem Wege gelangen wir zu einer vernünftigen Würdigung des Nützlichkeitsprinzips. Wir suchen nämlich naturgemäß unseren Nutzen, müssen aber darum nicht außer acht lassen, daß, was auch einem anderen nützlich, das uns Nützlichere und das Allgemeinnützliche das Allernützlichste ist. Auf diesem Prinzip beruht der Utilitarismus, der mit gutem Fug und Recht allgemeine Normen aufstellen kann, weil ihnen, insofern sie den Interessen der Gesamtheit Rechnung tragen, die allgemeine Anerkennung zu teil wird.... Der Fehler des Utilitarismus liegt darin, daß er an den Verstand appelliert und dabei nicht den Nachdruck auf das Gefühl legt." Es gibt also doch wohl, was Rein nicht annimmt, Beziehungen zwischen Egoismus und Altruismus; beide können sich einseitig entwickeln, der erstere allerdings leichter als der letztere, weil er mehr sinnliche und stärkere Lustgefühle erzeugt als der letztere. „Daher ist es erklärlich, daß das Kind und der Naturmensch von Haus aus vorwiegend Egoisten sind; die altruistische Anlage ist vorhanden, aber sie ist schwach, erst in der Entwicklung wird sie kräftiger und wirkungsvoller." (Rein.) Wird der Mensch richtig erzogen, werden der Egoismus und der Altruismus nicht einseitig ausgebildet, so werden sie zum Ideal der Sittlichkeit hinführen; aber auch nur dann werden sie das wahre Glückseligkeitsgefühl erzeugen, das in dem Glückseligkeitstrieb, der naturnotwendigen Fortentwicklung des Selbsterhaltungstriebes, begründet ist. Aber zum Moralprinzip kann weder der Egoismus noch der Eudämonismus werden; der erstere nicht, weil er ein einseitiges Streben ist, welches das Gemeinschaftsleben gefährdet; der letztere nicht, weil er sich nicht leicht von dem bloß Angenehmen und bloß Nützlichen scharf trennen und so nicht eindeutig genug bestimmen läßt. Es ist auch nicht die Lust an sich, welche der Mensch erstrebt, sondern immer etwas inhaltlich Bestimmtes; an dieses erst schließt sich die Lust an. Man wirft ferner dem Evolutionismus vor, er huldige dem Determinismus und leugne die Willensfreiheit; allein die Sittlichkeit an sich kann dadurch nicht gefährdet erscheinen. Denn „an der Selbständigkeit, die wir naturnotwendig als Freiheit fühlen, ändert sich nichts dadurch, daß wir schließlich ein Ring sind an der allgemeinen Kausalkette; denn nicht nur kommt diesem Ringe, den das Selbstbewußtsein durchleuchtet, eine eigene Bedeutung zu: es ist eine Tatsache, daß wir bei unseren Entschlüssen mitentscheiden nach Maß-

gabe der Weise, in welcher unsere Individualität auf die sie anregenden Motive reagiert. Wir wissen, daß ein anders gearteter Mensch an unserer Stelle anders gehandelt hätte, und eine edle Tat, die wir vollbracht haben, nennen wir mit Fug und Recht unsere Tat. Darum fühlen wir uns verantwortlich; und mögen auch Gedankenspalter darüber im Zweifel sein: niemals wird ein Mann von Charakter sich weigern, für seine Taten einzustehen, weil er weiß, daß er mit ihnen seine ganze Persönlichkeit über Bord wirft." (Carneri a. a. O.) Stange findet (a. a. O.) und Rein (a. a. O.) schließt sich ihm an, daß „der Begriff des Sittlichen so, wie ihn der Evolutionismus bestimmt, immer noch viel zu allgemein" sei, als daß er brauchbar wäre für die Aussonderung des ethischen Stoffes; nach der Formel nämlich, daß das Sittliche in dem besteht, was der Kulturentwicklung dient, müßte sehr vieles sittlich sein, was niemand als sittlich beurteilt. So z. B. würde man als die wertvollsten sittlichen Leistungen die Erfindungen zu betrachten haben; durch sie wird zweifellos die Kulturentwicklung gefördert wie durch nichts anderes, und dennoch sieht niemand in ihnen sittliche Leistungen.... M. a. W.: Das Prinzip des Evolutionismus ist nicht imstande, das Sittliche abzugrenzen gegen alles dasjenige Handeln, das dem Menschen als einem geschichtlichen Wesen spezifisch eigentümlich ist. Anderseits aber ist zweitens der Begriff des Sittlichen so, wie ihn der Evolutionismus bestimmt, viel zu unvollständig, als daß er geeignet wäre zur Begründung der sittlichen Normen"; selbst wenn das evolutionistische Prinzip fähig wäre, den Inhalt der sittlichen Handlung zu bestimmen, würde es „doch nur angeben können, wie ihrem Inhalte nach solche Handlungen sein sollen, welche sittliche Handlungen sein können," dagegen nicht, „was eigentlich solche — unter Umständen auch nicht sittliche oder unsittliche — Handlungen zu sittlichen Handlungen macht." Diesen Mangel des Evolutionismus findet Stange darin begründet, daß er „die sittliche Handlung derart vom Subjekte ablöst, daß die innere Beteiligung des Subjektes von der Handlung gleichgültig wird"; infolgedessen weiß er auch über die Gesinnung, aus denen die Handlung hervorgeht und die sie wertvoll macht, nichts zu sagen. Zum Moralprinzip kann also auch der Evolutionismus an sich nicht werden; aber er kann zu demselben hinführen. Streng genommen gehört, wie oben schon dargelegt worden ist, die evolutionistische Ethik nicht zur Ethik als Normwissenschaft, sondern zur Soziologie; sie hat es mit relativen, die eigentliche Ethik als Normwissenschaft mit absoluten Werturteilen zu tun. Die Ethik des Evolutionismus kann, wie aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht, zu verschiedenen Zielen führen und hat dazu geführt. So kann man bei einseitiger Betonung der von Darwin aufgestellten Erklärungsreihe der Anpassung und Vererbung, der Zuchtwahl und natürlichen Auslese, den Egoismus als Prinzip hinstellen; in der Entwicklung der Gattung zu einer höheren Art, des heutigen Menschen zum Uebermenschen mußte dann die sittliche Idee gipfeln. Und anderseits hatte schon Darwin dargelegt, daß innerhalb der organischen Welt neben dem egoistischen auch ein altruistischer Trieb herrscht, der zum sozialen Leben führt; dies mußte gerade zu der entgegengesetzten Idee des Altruismus resp. Sozialismus hinführen. Die evolutionistische Ethik, welche den Tatsachen der Entwicklungsgeschichte entspricht und sie nicht einseitig deutet, wird zu einem Ausgleich zwischen Egoismus und Altruismus, zwischen Individualismus und Sozialismus hinführen.

Sie wird sich auf den Tatsachen der Erfahrung aufbauen und die metaphysische Basis verschmähen; sie wird an der Hand dieser Tatsachen darlegen, daß der Mensch sein eigener moralischer Gesetzgeber geworden ist, irrend und sündigend selbst das Sittengesetz geschaffen und es vor seiner Vernunft als letzter Instanz auch zu verantworten hat. Diese Vernunft darf aber nicht, wie es häufig geschehen ist, als etwas Uebererfahrungsgemäßes, sondern muß auch als ein Produkt der Entwicklung angesehen werden. Die evolutionistische Ethik muß einerseits die historischen Bedingungen aufzudecken suchen, „welche die Entstehung und Entwicklung der ethischen Anschauungen im einzelnen bestimmt haben" (Wentscher, Ethik); sie hat anderseits darzulegen, „welcherlei Bestrebungen überall als ethische aufgetreten sind und was nun gegenwärtig als ethisch gilt und erstrebt wird." (Wentscher.) So erhält man „gleichsam eine Pathologie des ethischen Bewußtseins der Menschheit; man behandelt die ethischen Tatbestände als interessante Phänomene am Gesamtorganismus der Menschheit, der Gesellschaft in ihrem historischen Leben und ihrer Entwicklung; man begnügt sich, Tatsachen zu konstatieren, das historisch Gegebene möglichst getreu auszubilden und in seinem Entwicklungsgange zu begreifen, — so doch, daß dieses „Begreifen" im wesentlichen darauf hinausläuft, nach Möglichkeit allgemeine Gesetze aufzusuchen, so daß jeder gegebene Einzelfall zuletzt aus dem Ineinanderspiel der allgemeinen Verfahrungsweisen der Wirklichkeit ableitbar erscheint, die man in jene Gesetze zu bannen versucht hat." (Wentscher a. a. O.)

Die evolutionistische und psychologische Ethik sind die Vorarbeiten für die wissenschaftliche Ethik als Normalwissenschaft; diese hat zu untersuchen, in welcher Richtung sich die ethischen Bestrebungen in der Zukunft zu entwickeln haben und welche Ziele dem menschlichen Wollen und Handeln zu setzen sind. Sie muß das Bleibende vom Vergänglichen, das Absolute vom Relativen abscheiden und im Absoluten, den sittlichen Normen, Maßstäbe dem Einzelnen an die Hand geben, mittels deren der Wert oder Unwert des menschlichen Handelns bestimmt werden kann. Die Werturteile, die sich im Laufe der Menschheitsentwicklung als vom Kulturmenschen unserer Zeit allgemein anerkannte sittliche Normen herausgebildet haben und sich beim normalen und normal sich entwickelnden Menschen herausbilden (das Gewissen), sind der Ausgangspunkt der Ethik als Normwissenschaft; sie hat dabei die subjektiven Werturteile, welche von jeweiligen Neigungen und Stimmungen, von Wünschen und Begehrungen des Menschen abhängen und mit denselben sich ändern (relative Werturteile), von den objektiven zu scheiden, die unabhängig von allen subjektiven Einflüssen, von allen Sonderinteressen, darum notwendig gefällt werden (absolute Werturteile) und zu den ethischen Axiomen, Ideen, Normen führen. Wenn die Ethik auf den evolutionistischen Standpunkt stehen bleibt, in der jeweiligen Kultur und den subjektiven Werturteilen das ethische Ideal sieht, so wird sie zur relativen Ethik; sie kann dann aber zu keiner Normwissenschaft werden. Es gibt aber absolute Werturteile, die bei den Kulturvölkern und dem Kulturmenschen in gleicher Weise wiederkehren und trotz allen Wechselns von Zeiten und Sitten, von Neigungen und Stimmungen sich erhalten und uns als unmittelbar gewiß, als ewig gültig erscheinen; sie sind in der menschlichen Natur begründet, erstrecken sich auf die Elemente des Sittlichen und bilden die Grundlage der absoluten Ethik oder der Ethik als Normwissenschaft. Dem

Inhalte nach kann man unter den so aufgestellten Axiomen (Ideen, Normen) „unterscheiden zwischen solchen, welche ausschließlich das Einzelwesen selbst und die Gestaltung seines Lebens ins Auge fassen, und anderseits solchen, welche sich mit der Gestaltung der Beziehungen zwischen mehreren Einzelwesen befassen, das Verhalten gegen andere zum Gegenstande haben. Daneben würde als eine dritte Gattung von Axiomen solche zu erwähnen sein, welche die Stellungnahme des Menschen zur Umgebungswelt, soweit diese nicht durch andere gleichartige Wesen repräsentiert wird — zur Natur also können wir sagen — zu bestimmen versuchen." (Wentscher a. a. O.) Es müssen aber Axiome sein, deren Inhalt einerseits von jedem vernunftbegabten und wollensfähigen Menschen als oberstes Ziel des Wollens erkannt wird und die anderseits tatsächlich alles, was wir zur Sittlichkeit rechnen, zum Ausdruck bringen, so daß aus ihnen alle besonderen ethischen Bestimmungen abgeleitet werden können. Die Ethik als Normwissenschaft ist die Philosophie, die gelebt werden soll, ist Lebensphilosophie; sie verlangt daher zu ihrer Grundlage Leben, Menschenleben. Sie stellt Ideale auf, die erstrebt werden sollen, sie ist die Theorie der Lebensgestaltung; sie bedarf daher der Distanz zwischen dem was ist und dem was sein soll; sie bedarf der Entfaltungsmöglichkeit. Sie muß daher in engster Beziehung mit der Soziologie stehen, sich aus ihr herausentwickeln; den ethischen Teil der Soziologie bezeichnet man auch als evolutionistische (relative) Ethik; er führt zur Sozialethik. Lehrt die Soziologie wie Moral geworden ist, so lehrt die Ethik, wie Moral sein oder werden soll; die Soziologie strebt danach, Gesetze aufzustellen von dem, was geworden ist und ist, die Ethik stellt Gesetze auf von dem, was sein und werden soll. Die Ethik steht aber auch, soweit sie Individualethik ist, zur Psychologie in Beziehung; der auf den Willen sich beziehende Teil der Psychologie zeigt, wie Werturteile beim Einzelnen entstehen und sich entwickeln. „Ethik ist die Lehre vom Sittlichen; sie will darlegen, worin das Sittliche besteht, woran wir es erkennen. Sie will uns Aufschluß geben über das Wesen der Sittlichkeit, welchen Bedingungen sie unterworfen ist, nach welchen Normen sie sich richtet." (Rein a. a. O.) Die Ethik als Normwissenschaft bezeichnet man auch als praktische Philosophie, weil ihre Aufgaben auf Gesinnung und Handlung gerichtet sind; sie soll und kann aber niemals eine Reihe von fertigen Urteilen aufstellen und darin angeben, wie man im praktischen Leben zu urteilen oder zu handeln hat; ihre praktische Bedeutung kann nur darin bestehen, daß sie die Bildung des sittlichen Urteils, das allein zu entscheiden hat über das was sittlich ist, erleichtert und fördert. Das sittliche Urteil hat die Normen des sittlichen Lebens zu bilden; weil dieses aber immer ein individuelles ist, so kann es nicht Aufgabe der Ethik als Wissenschaft sein, die Normen für das sittliche Leben aufzustellen in der konkreten Gestalt, wie sie in der Praxis des Lebens verwirklicht werden sollen; das ist die Aufgabe der Moral und des Rechts. Die Ethik ist also keine praktische Wissenschaft in dem Sinn, daß sie feste Lebensregeln gibt, sondern nur in dem Sinn, daß sie das sittliche Urteil bildet; sie ist eine theoretische Wissenschaft, „welche das Sittliche als ein Objekt des Erkennens und nicht als eine Forderung des Urteils zur Darstellung zu bringen" sucht. (Stange a. a. O.) Nach Schwarz (Das sittliche Leben II. 2. 36) läßt sich nun allerdings eine Ethik auf wissenschaftlicher Grundlage aufbauen, welche die Menschen praktisch beraten kann und soll; „sie soll bei individuellen Zweifeln zu

Hilfe kommen, und sie kann es soweit, als der Leitfaden der beiden sittlichen Grundgesetze trägt. Diese Axiome sind ihr objektiver Maßstab; mit ihm ausgerüstet, vermag der Moralphilosoph die Einzelnen darüber zu belehren, wann ihr Leben und Wählen sittlich richtig ist und wenn es falsch wird." Uns scheint aber dieser Gegensatz zwischen Stange u. a. und Schwarz nur scheinbar zu sein; denn wenn nach Stange u. a. die Ethik das sittliche Urteil bildet, so kann sie dadurch die Menschen praktisch beraten, ohne jedoch Vorschriften für einzelne Fälle zu geben, was Aufgabe der Moral und des Rechts ist. In den verschiedenen wissenschaftlichen Darstellungen der Ethik wird dieselbe jedoch noch vielfach mit den zu ihr in engster Beziehung stehenden Teilen der Soziologie, Psychologie und Moral, ja auch mit der Theologie vermischt, wodurch eben die verschiedenen Richtungen in der Ethik entstehen; andere, wie z. B. der Eudämonismus und Moralismus, bezeichnen auch die Grundlage und Ziele, die man in der Ethik darstellen will.

Die Moralität der Völker wie der Einzelnen ist der Entwicklung und der Vervollkommnung fähig; in ihr treten die sittlichen Normen, die sittlichen Ideen und Ideale in die Erscheinung und sind daher den Einflüssen der jeweiligen gesamten Kultur sowie der Bildung des Einzelnen unterworfen. Jeder Kulturmensch hat die Aufgabe, sich an diesem Entwicklungsprozeß der Kultur zu beteiligen; auch er ist dabei beeinflußt von dem ererbten Kulturschatz und von den ererbten Anlagen und Kräften. Man darf niemals vergessen, daß die ethischen Anschauungen, „unsere Pflicht- und Idealvorstellungen, soweit sie individuellen Charakter haben, keineswegs eine individuelle Welt für sich bilden in unserem geistigen Leben, sondern überall aufs engste verwoben sind mit ethischen Inhalten anderweitigen Ursprungs, vielfach nur als deren Durchführung — nur eben mit besonderem, individuellem Gepräge erscheinen; so unterstehen sie auch gleich diesen einer beständigen Korrektur durch das wirkliche Leben, durch die Schicksale, die sich hier an sie heften." (Wentscher a. a. O.) Da aber der Einzelne in der Gesellschaft lebt, nur als Glied der menschlichen Gesellschaft sich an der Kulturarbeit seiner Zeit beteiligen kann, so tritt ein beständiger Ausgleich der verschiedenen individuell-ethischen Anschauungen ein; „so ist zuletzt doch überall durch natürliche Zusammenhänge dafür gesorgt, daß die Sonderausprägung ethischer Ideale, wie sie eine Folge des individuellen Ursprungs sind, nicht gar zu weit auseinander gehen, sondern immer noch einen gemeinsamen Charakter, eben den des Idealischen, aufzeigen.... Unser Leben spielt sich niemals in individuellen Schranken ab; vielmehr zeigt sich das individuelle Dasein der Einzelpersönlichkeit überall getragen und durchsetzt von überindividuellen Beziehungen: wir sind immer zugleich Gemeinschaftswesen, d. h. wir sind gewisser Betätigungen und Bestrebungen fähig, in denen wir uns als Träger von Zwecken einer historischen Gemeinschaft fühlen, vielleicht auch mehrerer solcher Gemeinschafts-Verbände nebeneinander." (Wentscher a. a. O.) „Wie der Einzelne strebt, seinem Innern eine sittliche Verfassung zu geben, so muß die Gemeinschaft bestrebt sein, ihrem Leben, ihren Formen und ihren Arbeiten den sittlichen Stempel aufzudrücken." (Rein a. a. O.) Von dieser Basis aus wird die Ethik auch Richtlinien für die Lösung der heute viel umstrittenen Frage des Verhältnisses der Persönlichkeit zur Gemeinschaft geben. Auch dem fanatischsten Sozialisten kommt es nicht in den Sinn, den Sozialismus

des Mittelalters anzustreben, wo die Persönlichkeit ganz in der Gemeinschaft aufging, wo der Einzelne nur Geltung hatte als Glied der Zunft, des Standes; die freie Persönlichkeit will auch er geachtet und geschützt haben. „Freie Bahn der Persönlichkeit, der persönlichen Tüchtigkeit, dem persönlichen Wert," — das ist heute die Losung für die Fortentwicklung der gesellschaftlichen Ordnungen; aber „nicht der zügellos freien, sondern der sittlichen Persönlichkeit muß die Zukunft gehören." (Altenburg, Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft II. 2. 44.) Und sie findet auch leicht die richtige Stellung zu der Gemeinschaft, zu der sie ihrer Natur nach gehört; denn der Mensch ist im weitesten und wahrsten Sinne des Wortes das Gesellschaftswesen, zu ihm hat er sich in jahrtausendlanger Entwicklung herangebildet. Erst in, mit und durch die Gemeinschaft wurde des Menschen Hand zu zweckmäßigem Tun geführt, sein Kopf zu logischem Denken geleitet und die Sprache als Mittel zur Verständigung gebildet; erst durch die Gemeinschaft ist der Tiermensch Mensch geworden. Er lernte in der Gemeinschaft den Eigenwillen dem Gesamtwillen, das Eigenwohl dem Gesamtwohl unterordnen; in der Gemeinschaft entwickelten sich Gemeingefühl und Gemeinsinn, Sitte und Recht. „Erst nachdem der Mensch die Liebe von seinem eigenen Selbst auf andere erweiterte, auf die Art übertrug, hatte er den gewaltigen und wichtigen Schritt auf dem Wege zur wahren Menschlichkeit, zur Sittlichkeit getan; Vererbung und Anpassung, sowie Erziehung (Gewöhnung und Uebung) innerhalb der sozialen Gemeinschaften machten sozialen Trieb zum Pflichtgefühl." (Scherer, Neue Bahnen, „Neue Bahnen" XII. 201 ff.) Aber die freie Persönlichkeit ging dabei nicht verloren, sie konnte sich nunmehr erst recht entwickeln; denn sie konnte nun dem Gesamtwillen den Eigenwillen entgegensetzen und die überlieferten Sitten nach dem eigenen sittlichen Urteil einer kritischen Betrachtung unterziehen, wodurch die sittliche Selbständigkeit der Person gefördert wurde. „Das Wohl der Gesamtheit ist nunmehr dadurch bedingt, daß der Einzelne die Absicht hat, sie zu fördern und nicht zu schädigen, also von der Gesinnung; diese wurde nun auch der Gegenstand der moralischen Beurteilung eines Menschen und nicht mehr, wie früher, der Erfolg." (Scherer a. a. O.) Das Ziel der fortschreitenden Entwicklung mußte die Erzeugung der rechten Gesinnung, der sittlichen Persönlichkeiten, bei der größtmöglichsten Zahl der Glieder einer Gemeinschaft anstreben; „die von dem Ganzheitbewußtsein durch und durch erfüllte Persönlichkeit ist die sittliche Persönlichkeit" (Altenburg a. a. O.), und sie ist auch die freie Persönlichkeit. Vervollkommnung der Kultur oder Zivilisation im weiteren, Veredlung der sittlichen Natur des Menschen, Vervollkommnung der sittlichen Persönlichkeit möglichst vieler Menschen im engeren und streng ethischen Sinn, das ist die Aufgabe der Menschheit, wenn sie die Stufe des vernünftigen Lebens erreicht hat; jeder Einzelne, der sich zur freien Persönlichkeit entwickelt hat, muß sich in den Dienst dieser fortschreitenden Kulturentwicklung stellen. Er muß an seiner Vervollkommnung und Veredlung im Interesse und Dienste der Vervollkommnung und Veredlung des Ganzen arbeiten; die Gesellschaft aber muß jedem Menschen ohne Ausnahme die gesellschaftlich möglich gleichen Entwicklungsbedingungen gewähren, damit er ein menschenwürdiges Dasein führen und sich zu einer tüchtigen und sittlichen Persönlichkeit entwickeln kann, welche an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne der Vervollkommnung und Veredlung sich mit Erfolg beteiligen kann. Die Natur

außerhalb und innerhalb des Menschen zu beherrschen, sein eigenes Geschick frei zu bestimmen, das eigene Interesse dem Interesse des sozialen Ganzen unterzuordnen und so die natürliche Welt zu einer sittlichen emporzuheben, das ist das Ziel der kulturgeschichtlichen Entwicklung, welches im Sittengesetz seinen idealen Ausdruck erhält" (Scherer a. a. O.); die Aufgabe der Menschheit muß es sein, die Kulturentwicklung dem sittlichen Leben anzupassen, d. h. die Hilfsmittel, welche der Kulturfortschritt dem Menschen zur Verfügung stellt, im Dienste des sittlichen Lebens zu verwerten. Für dieses sittliche Leben bildeten sich im Laufe der Zeit gewisse Normen heraus, die feststehend und dauernd waren, die eine für jede Gesellschaft allgemein und absolut verbindliche Kraft besaßen und ihre unbedingte Anerkennung erzwangen, weil sie im Wesen des Menschen begründet sind; sie erscheinen so als ein absolut Gutes, welches unabhängig bleibt in seinen Wirkungen aufs Gesamtwohl. Gefördert wird diese sittliche Entwicklung durch die sittlichen Persönlichkeiten; je zahlreicher sie in einer Gesamtheit auftreten, desto größer ist der sittliche Fortschritt derselben. „Nicht die Vernichtung der Individualität, sondern ihre sorgsame Pflege ist also die Bedingung des Fortschritts in der menschlichen Kultur; Individualisierung und Sozialisierung gehen demnach bei der Entwicklung des Sittlichen Hand in Hand. Das Leben der Menschheit erfüllt sich stets im Individuum, weil nur in diesem das Bewußtsein hervortritt; aber dieses sagt ihm auch, daß es seinen Lebenszweck nur in einem sozialen Ganzen erreichen kann, zu dessen Förderung es daher beitragen muß. Nur ein solcher Sozialismus ist berechtigt, welcher die berechtigten Eigentümlichkeiten eines jeden Individuums als einen in sich geschlossenen und mit Bewußtsein seinem durch seine Organisation bedingten Ziele zustrebenden Ganzen respektiert; und nur ein solcher Individualismus ist berechtigt, welcher das Eigenwohl im Wohl des Ganzen sucht." (Scherer a. a. O.)

Wenn man die Ethik von diesem Gesichtspunkte aus ins Auge faßt, so schwindet der nur scheinbare Gegensatz zwischen evolutionistischer und absoluter Ethik; auch die Ethik erscheint dann unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung ohne ihre idealen Gesichtspunkte dadurch einzubüßen. „Nur wer Welt, Dasein und Menschenleben unter dem Gesichtspunkt des Werdens, der Entwicklung zu sehen gewöhnt ist und sich selbst bestimmt und bestimmend als ein Glied im Ganzen begreift, kann ein volles Verständnis für die fortgesetzte Berührung des Idealen und Wirklichen, des Himmels mit der Erde, des Göttlichen mit dem Menschlichen haben. Ohne Entwicklung fallen Ideal und Wirklichkeit auseinander; verneint man nun gar das Sein des Idealen, dann bleibt ja freilich nichts übrig als das Jammerthal, in dem die Menschen sich untereinander mit der Willkür ihrer Ichsucht die größte Qual und Pein sind." (Altenburg a. a. O.) Da ist es immer wieder die **Religion**, welche die Blicke des Menschen nach dem Idealen hinlenkt; sie versöhnt das Ich mit dem All, das Endliche mit dem Unendlichen. Sie sieht die Sache der Menschheit als die Sache Gottes an; in der freiwilligen Hingabe des eigenen Ich an diese Sache aber ist die Natur der sittlichen Persönlichkeit als eines Gesellschaftswesens begründet. Indem sich der Mensch vertrauensvoll dem Willen Gottes hingibt, und das ist der Kern der Religion, so überwindet er die Selbstsucht und erhebt sich zu einer auf das Ideale gerichteten sittlichen Persönlichkeit, welche sich an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne der Vervollkomm-

nung nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten mit Erfolg beteiligen wird. „Doch er stehet männlich an dem Steuer; Mit dem Schiffe spielen Wind und Wellen, nicht mit seinem Herzen; Herrschend blickt er auf die grimme Tiefe und vertrauet, scheiternd oder landend, seinen Göttern." Wie unsere Zeit einen starken Zug zum Aesthetischen und Ethischen aufweist, so neigt sie auch immer mehr und mehr zur Anbahnung eines wahrhaft religiösen Lebens hin; „das religiöse Leben selbst scheint heute von dem anschwellenden ethischen Zug der Zeit vielfach neue Triebe zu empfangen. Es ist die Zeit, da man vom praktischen Christentum spricht, da die Kirche die soziale Frage zur ihrigen macht und den neuen Begriff fühlt, hier gerade ihre moralisierende Kraft zu betätigen.... Daß ernstes Wollen, daß der ethische Trieb heute auf religiösem Gebiete das eigentliche Lebenweckende ist, sieht man auch aus der Egidyschen Bewegung, die eine Religion der Betätigung mit möglichster dogmatischer Anspruchlosigkeit anstrebt, die von Gott redet, aber Liebe, Humanität und Einigung will." (Joël a. a. O.) Auch die Gesellschaft für ethische Kultur, die sich zur Religion prinzipiell indifferent stellt, zeigt, daß ein tiefer Zug nach dem Idealen und damit nach dem Religiösen unserer Zeit eigen ist, der aber einen ethischen Charakter hat. Die Religion wird, um diese Sehnsucht nach dem Idealen erfüllen zu können, sich frei machen müssen von allen zeitlichen Zutaten; sie muß sich in dieser Hinsicht also ganz besonders von der Philosophie und Ethik deutlich abheben, die Grenzlinie diesen gegenüber fest bestimmen. Eine scharfe Grenze zwischen Religion einer- und Philosophie und Ethik anderseits ist ja nicht möglich; aber es muß geschieden werden, was zeitlich und was ewiglich ist. Die Philosophie hat wohltätig und nachteilig auf die Entwicklung der religiösen Weltanschauung eingewirkt, je nachdem das Zeitliche oder das Ewige in ihr seinen Einfluß geltend machte. Sie ist von frühe an Vorkämpferin der monotheistischen Weltanschauung gewesen und hat die polytheistische heftig bekämpft; gar oft hat sie aber auch als Philosophie und Theologie die Volksreligion verdrängt und auch die Entwicklung der Wissenschaft gehemmt. In diesen Fehler ist sowohl der Dogmatismus, der die Wissenschaft und Philosophie völlig der Religion unterordnete und sich der Philosophie zur Formulierung seiner Glaubenssätze bediente, als der Rationalismus, der nur eine Vernunftreligion anerkennt und nur das zum Inhalte des Glaubens macht, was zugleich Objekt des Wissens ist, verfallen; man hat beiderseits nicht beachtet, was durch Kant und Schleiermacher klar zur Darstellung kam, daß die Religion das Transzendente nicht wie die Philosophie mit der theoretischen, sondern mit der praktischen Vernunft, nicht mit dem Verstande, sondern mit dem Gefühl und der Phantasie erfaßt. Beide stehen daher in innigster Beziehung zueinander (Religionsphilosophie) und ergänzen sich gegenseitig, aber sie sind doch wieder völlig selbständig, gehen nicht ineinander auf; allerdings ist es ein Mensch, in welchem sich Philosophie und Religion entwickeln, und daher dürfen beide nicht in Gegensatz zueinander treten, sondern nur zwei Seiten ein- und derselben Sache sein, die zusammen in der Person eine Einheit bilden müssen und in der Theologie ihre wissenschaftliche Bearbeitung finden. Daraus geht auch hervor, daß Religion und Ethik zwei wohl verwandte, aber nicht zusammenfallende Gebiete sind; die Ethik hat es mit dem Verhältnis der Menschen zueinander, die Religion mit dem Verhältnis der Menschen zu Gott zu tun.

3. Allgemeine Pädagogik.

Ein Fortschritt auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik kann nur nach den von den Grund- und Hilfswissenschaften derselben gegebenen Richtlinien stattfinden; je mehr diese an sich und in ihren Beziehungen zur Pädagogik ausgebaut werden, desto mehr wird auch die weitere Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik gefördert. Immer mehr sucht man die Ergebnisse der modernen Psychologie und Ethik mit der Pädagogik in Beziehung zu setzen und für sie fruchtbar zu machen; die lange Zeit in der Pädagogik herrschende Philosophie, Psychologie und Ethik der Herbartschen Schule verliert immer mehr an Boden. „Mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts," sagt Prof. Ziegler (Allgemeine Pädagogik II. 3. 1), „muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis frei gemacht werden; sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwicklung von Theorie und Praxis." Doch war es weniger Herbart selbst als seine Schüler, besonders Ziller, welche die Pädagogik in die spanischen Stiefeln eines philosophischen Systems eingeschnürt haben; auch soll es nicht vergessen sein, daß sie mit dem Meister doch anderseits dadurch, daß sie der Pädagogik in allen ihren Teilen eine feste Grundlage gegeben, die Entwicklung derselben auch mächtig gefördert haben. Es ist aber unheilvoll für die Pädagogik, wenn sie an ein philosophisches System, mag dasselbe von Kant oder Herbart oder sonst einem Philosophen herrühren, fest geschmiedet wird; philosophische Systeme sind Kinder ihrer Zeit und ihrer Schöpfer und veralten daher, die Pädagogik muß immer lebendig bleiben. Sie kann nur, obwohl sie in ihren Grundlagen, Mitteln und Wegen historisch bedingt ist, eine Wissenschaft bleiben, wenn sie auf der Basis der zeitigen Psychologie und Ethik ruht; „je festeren Fußes sie sich auf den Boden der Wirklichkeit und der Erfahrung stellt, je realistischer sie ist, desto mehr wird sie gerade aus dem, was ist, die Einsicht gewinnen in das, was sein soll, sowohl allgemein menschlich sein soll als auch unter den gegebenen Bedingungen hier und heute sein könnte und demnächst werden sollte." (Ziegler a. a. O.)

Ueber „die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik" orientiert sehr eingehend Seminarlehrer Hecke. (II. 3.) Im allgemeinen muß man sagen, daß in der Praxis von diesen Beziehungen noch nicht besonders viel zu verspüren ist; in den Seminaren bietet man dem Zögling wohl die für das Verständnis der Pädagogik nötigen psychologischen Lehren in mehr oder weniger anschaulicher Weise und in beständiger Beziehung zur Pädagogik, aber man kann sich meistens von den theologischen Zutaten nicht los machen, höchstens versteigt man sich zu einer Anlehnung an die Herbartsche Psychologie, selten aber berücksichtigt man die Ergebnisse der modernen Psychologie. Allerdings wird sich bei dem gegenwärtigen Stand der Lehrerbildung kaum mehr erreichen lassen; aber durch die Fortbildung muß sich der Lehrer wenigstens einen Einblick in die Psychologie als Wissenschaft verschaffen, um von ihr aus die Beziehungen zur Pädagogik zu finden. Hilfsmittel hierzu bietet die vorhandene Literatur reichlich; von hier aus werden einzelne Lehrer auch den Weg zum Studium größerer Werke finden. Je mehr dies der Fall ist, desto inniger werden auch die Beziehungen zwischen der modernen Psychologie und der Pädagogik werden; es ist die Aufgabe der Pädagogen, diese Beziehungen

aufzusuchen und von hier aus die pädagogische Psychologie weiter auszubauen. „Zur Gewinnung einer pädagogischen Psychologie im neuzeitlichen Sinne erscheint es erforderlich, daß man zunächst diejenigen feststehenden oder hypothetischen Ergebnisse, welche uns die verschiedenen Arbeitsgebiete (physiologische, experimentelle, Völker-, Kinder- ev. auch Tierpsychologie) darbieten und welche zur Pädagogik in näherer oder entfernterer Beziehung stehen, zum Ausgangspunkt nimmt; daß man hiermit alles das verbindet, was weitere experimentelle Untersuchung von Problemen aus der Haus- und Schulerziehung an die Hand geben wird; daß man auch die Tatsachen der gewöhnlichen Empirie (die Psychologie des gewöhnlichen Lebens) der wissenschaftlichen Gedankenanalyse unterzieht und dem Vorigen einfügt; daß man endlich alles derart Erarbeitete unter Heranziehung von Erkenntnislehre und Metaphysik einheitlich verwebt, abrundet und zusammenhängend darstellt. Die pädagogische Psychologie wird in der Gegenwart zwei Hauptaufgaben zu erfüllen haben, eine allgemeine und eine besondere. Erstere besteht darin, daß sie das normale Seelenleben des Kindes in seinem Sein und Werden beschreibt und zergliedert, es nach seiner physiologischen Bedingtheit und den Gesetzen seines Verlaufes erläutert, seine Entwicklung unter dem Einfluß von Vererbung und Umgebung formal und inhaltlich darstellt, daß sie Individualtypen des normalen und abnormen Geisteslebens der Jugend zeichnet und die Beziehungen des Einzelwesens zur Gesamtheit nachweist. Ihre besondere Aufgabe aber ist, die Begriffe und Probleme der Pädagogik des Hauses und der Schule psychologisch zu klären, die letztere namentlich in Bezug auf die Schulorganisation, die Schulhygiene, die Didaktik, die Methodik und die Schulzucht.... Der Fortschritt ist darin zu erblicken, daß wir die pädagogische Psychologie inhaltlich aus ihrer Verwicklung mit der allgemeinen Psychologie lösen, sie als eine Wissenschaft mit relativ selbständigem Inhalt und eigenem Arbeitsgebiet darstellen und sie ausgiebiger als bisher als Formalprinzip der Pädagogik benutzen wollen; daß wir sodann in methodischer Beziehung die bisherige, heutzutage oberflächlich erscheinende empirische mit einer exakteren, wenn auch keineswegs bloß experimentellen Behandlungsart vertauschen wollen." (Hecke a. a. O.)

Es ist eine Frucht des Einflusses der modernen Psychologie auf die Pädagogik, daß die leibliche Erziehung mehr wie früher neben der geistigen und sittlichen betont wird; als das Wesen der Erziehung gilt nunmehr die bewußte und planmäßige Einwirkung auf den einheitlichen Menschenorganismus. Denn „die scharfe dualistische Trennung von Leib und Seele, wie sie nach dem Muster des Descartes die neuere Philosophie und Psychologie beherrschte, ist aufgegeben worden, und darum darf auch die Erziehung den Menschen nicht als ein völlig dualistisches Wesen behandeln." (Hecke a. a. O.) Leib und Seele sind eng miteinander verbunden, physische und psychische Erscheinungen stehen in inniger Beziehung zueinander; jede erziehliche Einwirkung geschieht vermittelst des Nervensystems, insbesondere des Gehirns, wie umgekehrt die geistige Tätigkeit ihren Einfluß auf den Leib ausübt. Die Erziehung muß dafür Sorge tragen, daß sich Leib und Seele in inniger Beziehung zueinander und gemäß ihrer eigenartigen Gesetze entwickeln können; der Begriff der Entwicklung aber umfaßt Differenzierung und Organisation. „Bei der Differenzierung handelt es sich um die Besonderung dessen, was ursprünglich wie etwas Gleich-

förmiges, Einheitliches aussieht, in einzelne, relativ selbständige Teile: Organe und Funktionen; im Gegensatz hierzu bedeutet dann die Organisation, daß diese getrennten Organe und Funktionen wiederum zu gemeinsamen Leistungen verbunden werden." (Hecke a. a. O.) Hierbei muß wiederum zweierlei in Betracht gezogen werden: Die Vererbung (angeborene Anlagen) und der Einfluß des Milieu, der natürlichen und sozialen Umgebung; „die Differenzierung des individuellen Charakters wird im Laufe der Entwicklung in demselben Maße größer werden, als die äußeren auf den werdenden Menschen wirkenden Verhältnisse sich vermannigfaltigen: Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft, Schule, Lehre, Freundeskreis, öffentliches Leben helfen die Eigenart bilden." (Hecke a. a. O.) Von dieser Erkenntnis sind die Schulorganisationsfrage und die Schulgesundheitspflege wesentlich beeinflußt worden; es wird sich im Laufe der Zeit eine Arbeitshygiene herausbilden, die für beide sichere Richtlinien gibt. Die Didaktik muß noch mehr wie seither von der modernen Psychologie beeinflußt werden; hier herrscht noch viel Unklarheit. „Der Begriff der geistigen Bildung als einer psychologischen Wertvermittlung durch historisch gegebene Wissenschaften und Künste ist trotz alledem, was man seit langem darüber geredet und geschrieben hat, noch immer nicht zu mathematischer Klarheit erhoben worden; aus dieser Unklarheit über den Grundbegriff der Didaktik aber entspringen die unzähligen Rangstreitigkeiten der Schulwissenschaften und der Schulen selbst." (Hecke a. a. O.) Doch kommt man auf dem Boden der modernen Psychologie immer mehr zur Einsicht, daß die Sinnenbildung und die durch sie vermittelte sinnliche Anschauung die Basis der gesamten Bildung sein muß; aber von der Theorie zur Praxis ist immer ein großer Schritt. Es muß aber freudig begrüßt werden, daß man anfängt, die „Anschauung" vom Gesichtspunkt der modernen Psychologie einer eingehenden Betrachtung zu unterziehen und von hier aus Forderungen für die Pädagogik aufzustellen. Zu der Anschauung muß sich die Darstellung gesellen; auch diese Forderung erhält in der modernen Psychologie besondere Stützen. Denn sie lehrt uns, daß nur durch Betätigung der Sinne und zwar außer dem Gesichts- und Tastsinn auch des Muskelsinns die richtige Anschauung gebildet und der Bewegungstrieb des Kindes befriedigt werden kann; sie lehrt uns auch, daß die Muskeln ebenso der Uebung bedürfen, wie die anderen leiblichen und geistigen Organe des Menschen. Auch die Lehre von der Aneignung und Verarbeitung des Lehrstoffs hat durch die neuere Psychologie eine tiefere Begründung erfahren; die Gesetze des Gedächtnisses, der Assoziation und Reproduktion sind tiefer erfaßt worden.

Wenn Professor Meumann in seiner Abhandlung über „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik" (Deutsche Schule V. 2) behauptet, „daß alle großen Fortschritte, welche die gesamten Geisteswissenschaften seit etwa 40 Jahren (d. h. seit dem Erscheinen von Fechners Psychophysik und Wundts Theorie der Sinneswahrnehmung) durch die Anwendung experimenteller und psychologisch-statistischer Methoden auf die Tatsachen des geistigen Lebens gemacht haben, an der großen Masse der pädagogischen Literatur fast spurlos vorübergegangen sind," so hat er insofern recht, wenn er damit die offizielle Pädagogik im Auge hat, wie sie in den Seminaren fast allgemein vertreten ist; daneben läuft aber doch noch, allerdings wenig beachtet und gesucht, eine andere Pädagogik her, welche von diesem

Vorwurf nicht getroffen wird. Allein, und das gibt auch Neumann zu, es liegt auch in der Natur der Sache, daß sich diese Fortschritte auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften erst langsam auf dem Gebiete der Pädagogik geltend machen; was dort aus rein wissenschaftlichem Interesse und aus rein wissenschaftlichen Gesichtspunkten erörtert wird, das muß in der Pädagogik planvoll mit Rücksicht auf den praktischen Erfolg angewandt werden. Mit der Technik und Hygiene der geistigen Arbeit haben sich seit Kräpelins Arbeiten auch die Schulmänner eingehend beschäftigt; sie haben natürlich nur das Schulkind in seiner wirklichen Arbeit im Auge. Man hat dadurch einerseits einen besseren und tieferen Einblick in den Verlauf und die Bedingungen der geistigen Arbeit und ihre Folgen gewonnen; anderseits führten diese Untersuchungen zu einer Vergleichung der Arbeit verschiedener Individuen und damit zur Kenntnis der Arbeitskraft der einzelnen Individuen. Auf diesem Weg kann man zu einer ziemlich genauen Kenntnis der kindlichen Individualitäten und somit zu einer ziemlich sicheren Beurteilung der Begabung gelangen; diese kann dann eine ziemlich sichere Grundlage für die Gruppierung der Schüler abgeben. Eine Aufgabe der Pädagogik ist es, diese Untersuchungen fortzusetzen und die Ergebnisse der psychologischen Laboratorien, in denen Experimente an Erwachsenen vorgenommen werden, mit denen der Schule zu vergleichen resp. in der Schule zu erproben; die sicheren Ergebnisse müssen aber dann auch allseitig und konsequent zur Anwendung kommen. Es sind diese Untersuchungen einerseits nicht so einfach, wie man sich vielfach denkt, und anderseits von großer Wichtigkeit; durch sie erst bekommt der Lehrer ein Individualbild, das ihm einen sicheren Maßstab für die Beurteilung und Behandlung des Schülers und für die Unterstützung bei der Wahl des Berufes desselben gibt. Wie tief der Einfluß solcher Studien ist, das zeigt Neumann (a. a. O.) an der suggestiven Wirkung der Frage; er zeigt, wie verschieden die Wirkung der Frage auf den Schüler ist. „Die Technik des Fragens in der Schulstunde," sagt er, „ist wie so vieles andere in unserer heutigen Methodik fast ausschließlich Sache der Empirie; und doch müßte die Wirkung der Frage auf den Schüler mindestens nach zwei Seiten hin verfolgt werden, wir müssen ihren Einfluß auf das Gemüts- und Willensleben des Kindes kennen lernen, — das ist die suggestive Seite der Fragestellung, und daneben ihren Einfluß auf die reproduzierenden Prozesse, — darin haben wir die intellektuelle Wirkung der Fragestellung." Sehr viel Beachtung haben in der pädagogischen Welt die Ergebnisse der Ermüdungsversuche gefunden; die Ermüdung ist ja auch die Begleiterscheinung der geistigen Arbeit, welche auf die Quantität und Qualität derselben den meisten Einfluß ausübt. Es handelt sich bei den Ermüdungsuntersuchungen um die Kenntnis des Ermüdungszustandes selbst nach seiner körperlichen und geistigen Seite, die der Bedingung der Ermüdung (Dauer, Schwierigkeit, Wechsel der Arbeit, Uebung), die der Erholung (Spiel, Schlaf) und die der Folgen; „wir wollen ferner den Gang der geistigen Ermüdung kennen lernen bei fortgesetzter, aber beständig wechselnder Tagesarbeit, wie sie etwa das Schulkind verrichtet," um daraus Regeln für die Verteilung der Lehrstunden zu gewinnen. Und endlich kommt auch hier wieder die Individualität des Schulkindes in Betracht; die körperliche Disposition in den verschiedenen Tages- und Jahreszeiten, den verschiedenen Lebensjahren usw. müssen genau beachtet werden. Die

Untersuchungsmethoden sind bekanntlich auf diesem Gebiete noch sehr verschieden; auch die Ergebnisse gehen daher noch vielfach auseinander und mangeln noch sehr der Bestimmtheit.

Alle diese Untersuchungen haben, wie schon erwähnt, viel zur Charakteristik der kindlichen Individualitäten beigetragen; diese selbst bildet aber auch den Gegenstand einer besonderen Untersuchungsgruppe. Zunächst handelt es sich hier um die Feststellung der intellektuellen Entwicklung des Kindes; man will seine Wahrnehmungs-, Auffassungs- und Denkfähigkeit kennen lernen. Man kommt dabei notwendig zu der Erkenntnis, daß die psychische Entwicklung sehr stark von der physischen beeinflußt wird; diese Beeinflussung ist sehr verschieden und bedarf im einzelnen genauer Beobachtung. Man hat sich in den letzten Jahren sehr eingehend mit der Psychologie des Kindes im vorschulpflichtigen Alter beschäftigt; man wird sich nunmehr auch ebenso eingehend mit der Psychologie des Kindes im schulpflichtigen Alter beschäftigen müssen. Erst wenn wir eine solche Psychologie des Schulkindes haben und die Lehrer mit derselben eingehend bekannt sind, können wir eine vollkommenere psychologische Pädagogik aufbauen, welche feste und sichere Richtlinien für die Praxis des Unterrichts gibt. Wir werden dann in der Lage sein, die Methodik der Erziehung und des Unterrichts tiefer als seither zu begründen. Wenn z. B. es sich, — was wir nicht bezweifeln —, bestätigt, daß das Gedächtnis, wie Alex. Netschajeff auf Grund seiner experimentellen Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern behauptet, für durch Auge und Hand (Gesichts- und Tast- resp. Muskelsinn) vermittelten Wahrnehmungen stärker ist als für die durch das Gehör vermittelten, so wird der Handfertigkeitsunterricht darin eine feste Stütze finden. Experimentelle Untersuchungen haben ferner ergeben, „daß das physische Leben des Kindes während eines Jahres tief greifenden Schwankungen unterliegt und daß die Periode des größten Stillstandes (Rückgangs) in das Frühjahr fällt"; das muß natürlich auch seinen Einfluß auf die geistigen Leistungen ausüben. Wenn sich die obige Behauptung bestätigt, dann müßten die großen Ferien in die Frühjahrszeit verlegt werden. Sehr wichtig ist es sodann, das geistige Inventar des Kindes bei seinem Eintritt in die Schule festzustellen, um eine feste Basis für den ersten Unterricht zu schaffen; hier sind von Hartmann (Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises) u. a. und neuerdings von Ziehen (Die Ideenassoziation des Kindes) schon recht wertvolle Vorarbeiten vorhanden. Aus diesen ergeben sich bis jetzt, daß die Kinder das Ganze früher und leichter erfassen als die Teile und zur Erfassung der letzteren besonders angeleitet werden müssen, daß sie Formen leichter erfassen als Farben usw.; die Schule muß nun ergänzend und ausgleichend eingreifen, muß das, was vorher planlos sich vollzog, planvoll vollziehen. Im Elementarunterricht vor allen Dingen muß eine festere Grundlage gelegt werden, wie bisher, und zwar sowohl nach der sachlichen wie nach der sprachlichen Seite (Zum Handfertigkeitsunterricht: Neue Bahnen XII. 5., Zum sprachlichen Elementarunterricht: Neue Bahnen XII. 6); der elementare Sprachunterricht muß seine Basis im elementaren Sachunterricht haben und das Sprechen besonders ins Auge fassen. Lesen, Schreiben und Rechnen dürfen also nicht, wie es bis heute der Fall ist, den Elementarunterricht beherrschen; sie müssen, auch das Rechnen, ihre Basis im elementaren Sach- und Sprachunterricht haben, und diese

Basis zu legen, ist die Hauptaufgabe des ersten Schuljahres. Hier sollten die pädagogischen Forschungen und Studien mehr Interesse und Fleiß aufwenden als es bisher geschehen ist; hier ist ihr ureigenes Gebiet. Wir sind nicht fortgeschritten auf der von Pestalozzi geöffneten Bahn; wir haben diese im Anschluß an Fröbel und Herbart nicht ausgebaut mit den Hilfsmitteln der modernen Psychologie. „Was Pestalozzi, Fröbel und Herbart bei ihren Versuchen, ein ABC der Anschauung zu finden, leitete, war die instinktive Ahnung von der Bedeutung orientierender Schemata, mit denen sich der kindliche Geist spontan in der Fülle der Formen zu helfen sucht; man kann nicht sagen, daß unser heutiger Anschauungsunterricht das Prinzip orientierender Grundvorstellungen in fruchtbarer Weise zu verwerten wüßte." (Neumann a. a. O.) Man muß, um dies Ziel zu erreichen, andere Wege einschlagen wie die seitherigen; man muß durch Auge und Hand die orientierenden Grundvorstellungen dem Geiste zuführen und nicht durch Worte. Man muß, um es kurz zu sagen, wieder auf Fröbel zurückgehen und dem ABC der Anschauung das ABC der Darstellung zugesellen. Von hier aus wird sich dann eine Reform unseres Schulunterrichts anbahnen lassen, wie sie den Forderungen des heutigen Bildungsziels entspricht. Die experimentelle Pädagogik, wie sie Prof. Neumann (a. a. O.) schildert, ist in der Hauptsache eine experimentelle Didaktik; sie bezieht sich hauptsächlich auf intellektualistisch-mechanische Seite der Erziehung und stellt die gefühls- und willensbildende zurück, da dieselbe schwer oder gar nicht dem Experiment zugänglich sind. So sehr nun auch solche experimentelle Untersuchungen der Fortentwicklung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik förderlich sind, so muß man sich doch hüten, den Lehrer zum Experimentator zu machen; gar leicht verleitet man ihn zu Einseitigkeiten, bei denen das Kind nur als Versuchsperson erscheint. Der Lehrer hat das Kind als werdende Persönlichkeit nach körperlich-geistig-sittlicher Seite ins Auge zu fassen; er muß psychologisch-pädagogisch gebildet, soll aber kein Fachpsycholog, auch nicht der Handlanger eines solchen sein. Denn die Pädagogik ist mehr als angewandte experimentelle Psychologie; sie hat wohl die Psychologie, aber auch die Physiologie, Soziologie und Ethik zu Hilfswissenschaften, ist aber eine selbständige Wissenschaft. Anderseits muß man aber immer und immer wieder darauf hinweisen, daß die physiologisch-psychologische Grundlage, welche die Zöglinge des Seminars an der Hand eines Leitfadens vermittelt erhalten, völlig ungenügend ist; ohne dieselbe aber gerät der Lehrer, wenn er sich nicht nach der Seminarzeit durch Selbststudium diese Kenntnisse noch erwirbt, in den heillosen Mechanismus hinein, der ruhig in den ausgetretenen Geleisen weiterwandelt und jeden Fortschritt in der Methode abweist.

Das Wort „Anschauung" spielt namentlich seit Pestalozzi in der Pädagogik eine große Rolle; unser heutiger Volksschulunterricht beruht auf Anschauung, so sagt man, und der „Anschauungsunterricht" bildet die Grundlage und den Mittelpunkt des Elementarunterrichts, so behauptet man. Und in der Wirklichkeit? Prüfen wir einmal genau, ob diese Behauptungen wirklich auf Tatsachen beruhen; die Prüfung wird, so befürchten wir, nicht das erhoffte Ergebnis haben. Es dürfte daher zunächst nötig sein, das Wort „Anschauung" vom Standpunkte der heutigen Psychologie einmal näher ins Auge zu fassen; das thut Dr. Gerhardt (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1901). Er untersucht: 1. wie die Anschauung physio-psychologisch zu stande

kommt; 2. wie sehr diese unmittelbare Anschauung der durch Beschreibung usw. gewonnenen Vorstellung überlegen ist; 3. in welchen Fällen daher vornehmlich die unmittelbare Anschauung als pädagogische Methode anzuwenden ist. Der Begriff der „Anschauung", ursprünglich auf die Auffassung durch die Augen bezogen, ist neuerdings etwas weiter gefaßt worden; man versteht heute darunter „jede Kenntnisnahme eines Dinges durch unmittelbare sinnliche Aufnahme, — eine anschauliche Kenntnisnahme." Von vielen Seiten der Erscheinungswelt kann nur vermittelst der Anschauung eine Vorstellung gewonnen werden; die durch die Beschreibung vermittelte Anschauung muß in ihren Teilen wenigstens auf unmittelbare Anschauungen zurückgehen. Dennoch erreicht sie nicht entfernt die Schärfe, Klarheit und Deutlichkeit der letzteren; denn die Erinnerungsbilder, die durch die Beschreibung ins Bewußtsein gezogen werden, sind verschwommen, und selbst von ihnen wird wegen der Enge des Bewußtseins nur ein Bruchteil bewußt. „In der Unterweisung im „Sehenlernen" bleibt noch viel zu tun; sonst wäre die außerordentliche Verständnislosigkeit, die selbst der größte Teil der Gebildeten den Werken der Bildhauerkunst entgegenbringt, nicht zu begreifen. Ein Kunstwerk kann man definieren als: eine auswählende Nachahmung der Natur, die, aus der Empfindung des Künstlers entsprungen, auf die Empfindung des Beschauers wirkt resp. wirken soll." Die Anschauung ist also auch die Basis der künstlerischen Bildung; „nur mit dieser Art von ästhetischem Genuß ist auch eine sittliche Wirkung verbunden."

Die scharfe Betonung der denkenden Verarbeitung des Lehrstoffs hat im Gegensatz zu der früheren Methode des mechanischen Lernens in der neueren Psychologie und Pädagogik das „Gedächtnis" und die Arbeit desselben etwas zu sehr in den Hintergrund gedrängt; man muß daher in neuerer Zeit oft die Klage vernehmen, „daß die Schule so vieles lehre und doch wenig Dauerndes in das Leben mitgebe." (Siegert, Einige Bemerkungen zur Frage des Gedächtnisses, Neue Bahnen XII. 337 ff.) Die Schule kann ja unmöglich dafür Sorge tragen, daß der gesamte Lehrstoff zu einem bleibenden Besitz ihrer Schüler gemacht wird; aber bezüglich der wichtigen und für die geistige, sittliche und praktische Bildung unbedingt wertvollen Teile desselben muß man diese Forderung erheben. Man darf also in der pädagogischen Psychologie so wenig wie in der Pädagogik selbst bei allem Wert, den man mit Recht der Anschauung und dem Denken beilegt, doch das Gedächtnis und die für dasselbe geforderte Pflege durch die Uebung nicht vergessen. Die neuere Psychologie hat den scharfen Unterschied zwischen judiciösem und mechanischem Gedächtnis mit Recht fallen gelassen, weil ein solcher nicht vorhanden ist; sie kennt höchstens noch eine Aehnlichkeits- und Berührungsassoziation und die auf beiden beruhende Reproduktion; „der Unterschied zwischen beiden Gedächtnismanifestationen ist beim modernen Unterricht kein substantieller, sondern nur ein gradueller: wird bei der Reproduktion das Bewußtsein in hohem Grade in Anspruch genommen, in starke Aktion versetzt, so spricht man von judiziösem, im gegenteiligen Falle von mechanischem Gedächtnisse." (Siegert a. a. O.) Die Schule muß beim Lernprozesse vom anschaulichen Erfassen zum denkenden fortschreiten; sie muß auf diesem Wege vom Besonderen, den Anschauungen, zum Allgemeinen, zu den Begriffen gelangen. Ist dies aber geschehen, so muß dies Gewonnene nun auch durch Uebung zum festen Eigentum

gemacht, es muß dem Gedächtnisse eingeprägt werden; vergißt das der Lehrer, so bringt er sich und die Schüler um die Früchte der Arbeit. Wird ja auch schon bei der anschaulichen und noch mehr bei der denkenden Auffassung des Stoffes mit Hilfe des judiziösen Gedächtnisses der Einprägung wesentlich vorgearbeitet, so kann bei der Uebung doch nicht des mechanischen Gedächtnisses entbehrt werden; erst hierdurch wird das Wissen so sicher und prompt, daß es der weiteren Verarbeitung im Denkprozeß jederzeit zur Verfügung steht. Nicht alles anschaulich und denkend Erfaßte soll, kann und muß so dem Gedächtnis fest eingeprägt werden, manches darf vielmehr der Vergessenheit überliefert werden; nur der für den Aufbau des Weltbildes und die Wirksamkeit im Leben wertvolle und wichtige Teil des Lehrstoffes muß zum sicheren Besitz des Schülers werden.

Die Oekonomie und Technik des Auswendiglernens wurde von Prof. Meumann experimentell untersucht; die Ergebnisse hat er in der Schweiz. Lehrerztg. (1901, 42) veröffentlicht. „Lernen," sagt er, „ist für den Psychologen jede Aneignung eines Bewußtseinsinhaltes, welche mit der Absicht, denselben vorübergehend oder dauernd zu behalten und später wieder zu reproduzieren, ausgeführt wird, gleichgültig, ob dieser Zweck durch einmaliges aufmerksames Beachten oder durch wiederholtes Einprägen erreicht wird"; auf ihm beruht also der Erwerb des gesamten festen Wissens. Die experimentellen Versuche über den Verlauf und die Bedingungen des Lernens müssen sehr sorgfältig angestellt werden; es muß darauf geachtet werden, daß alle Bedingungen dieselben sind mit Ausnahme derjenigen, die man untersuchen will. Um einen gleichmäßigen Lernstoff für beliebig viele Versuche zu erhalten, hat man sinnlose Silben gebildet, die nur aus Konsonanten am Anfang und Ende und einem Vokal in der Mitte bestehen (nep, taf, run u. a.); solche Reihen haben keine besondere Einwirkung auf das Gefühlsleben, beschäftigen also auch Interesse und Aufmerksamkeit gleichmäßig. „Alle ‚Worte' sind gleich lang, alle sind von gleicher Schwierigkeit der Aussprache; Reime und Gleichklänge irgend welcher Art, die die Assoziation eines einzelnen Silbenpaares erleichtern könnten, sind durch Auswahl der Silben leicht zu vermeiden, ebenso Anklänge an ähnliche sinnvolle Worte 2c." An diesem Lehrstoff machte Prof. Ebbinghaus seine Versuche, auf welchen er seine Schrift „Ueber Gedächtnis" (1885) gründete. Man traf auch Vorrichtungen, daß die Aufnahme dieser sinnlosen Silben successiv erfolgte; denn beim lesenden Lernen erblickt das Auge einen größeren Stoff gleichzeitig, wodurch Ungleichmäßigkeiten im Lernen entstehen. Aber es hat sich doch gezeigt, daß das Lernen an sinnlosem Stoff nicht das zu den Versuchen geeignete ist; im praktischen Leben kommt doch tatsächlich ein solches Lernen gar nicht oder selten vor. Meumann hat deshalb das Lernen an sinnlosem Stoff nur zur Vergleichung herangezogen; seinen Versuchen liegt dagegen in der Hauptsache sinnvoller Stoff zu Grunde, wie er ja auch in der Schularbeit vorkommt; er hat auch, um die Kapazität des kindlichen Gedächtnisses festzustellen, immer Parallelversuche an Kindern und Erwachsenen gemacht und von diesem Gesichtspunkt aus zunächst den Einfluß des Rhythmus auf das Lernen ins Auge gefaßt. „Der erwachsene Mensch lernt wahrscheinlich immer in der Form des stillen oder halblauten Sprechens; ein willkürliches Unterdrücken des Sprechens bewirkt stets eine Erschwerung des Lernens, bei vielen Individuen macht es sogar das Lernen unmöglich.

Eben diese Sprachbewegungen, insbesondere die stärkeren Innervationen der Sprechmuskeln bei betonten Silben werden nun bei fortgesetztem Lernen unwillkürlich rhythmisch ausgeführt." Schon die Versuche mit sinnlosem Stoff zeigen, daß das willkürliche Vermeiden des Rhythmus manchen Personen das Lernen unmöglich macht, bei allen Personen aber dasselbe erschwert. Der Rhythmus ermöglicht das Zusammenarbeiten einer größeren Anzahl von Arbeitern zu einem einheitlichen Gesamteffekt; dies beruht auf der außerordentlichen Feinheit unseres Zeitsinns, die es ermöglicht, in einem einmal angegebenen Tempo mit größerer Sicherheit zu verharren. Sodann wird „durch Anwendung des Taktes eine rhythmische Ordnung der Willensimpulse eingeführt, auf Grund deren die einzelnen Willensakte nach Zeit (Tempo) und Intensität geregelt werden. Hierzu kommt nun die Neigung aller rhythmischen Akte, automatisch und mechanisch zu werden. Infolgedessen werden wir der Mühe überhoben, immer wieder mit bewußter Ueberlegung Tempo und Kraftaufwand der Arbeitsimpulse zu bestimmen. An Stelle bewußter Impulse, die immer wieder an unsere Ueberlegung appellieren, tritt die Regulierung derselben durch die automatische Auslösung der Impulse in dem gegebenen Takt." Diese Wirkungen des Rhythmus kommen nun allerdings nur beim Zusammenlernen in Betracht; darin beruht der Wert des Chorsprechens. Aber auch „beim Lernen der einzelnen Person wirkt der Rhythmus des Sprechens erstens disziplinierend auf die Lerntätigkeit; er treibt den Lernenden unerbittlich fort, indem jede Unregelmäßigkeit in der Aussprache, jedes Nachlassen der Aufmerksamkeit den Takt stört und als ein Herausfallen aus dem gegebenen Rhythmus mit Unlust verbunden ist. Das Lernende wird durch dieses ästhetische Moment der Taktverletzung beständig zum Gleichmaß der Arbeit angetrieben. Hiermit hängt die zweite Regel eng zusammen; der Rhythmus des Lernens erregt Lustgefühle.... Durch die Erweckung angenehmer Gefühle wirkt aber der Rhythmus überhaupt ‚anregend' auf die Anspannung der psychophysischen Energie"; es entsteht ein psychischer Erregungszustand, der die Anpassung der Aufmerksamkeit an die Tätigkeit erleichtert. Daher fühlt man sich aber auch nach einer solchen Arbeit müde und ist dann stumpf für diese Gefühlserregungen; aber die aufgewandte Energie kommt der Arbeit zu gute, macht sie leichter und hat größere psychische Nachwirkung. „Der Rhythmus beim Lernen wirkt drittens regulierend auf die Spannung der Aufmerksamkeit; die gleichmäßige Wiederkehr betonter und unbetonter Silben (Worte) bewirkt auch eine gleichmäßige Wiederkehr ebensovieler Höhepunkte der Aufmerksamkeitsspannung, indem auf jeder betonten Silbe zugleich ein gesteigerter Akt der Aufmerksamkeit ruht. Der Rhythmus erleichtert viertens auch den motorischen Akt des Sprechens selbst. Die Innervation der Sprechmuskulatur wird durch den Wechsel betonter und unbetonter Silben eine gleichmäßigere. Aber nicht nur auf das Lernen, auch auf das Hersagen bei der Kontrolle des Auswendig-Wissens ist rhythmisches Sprechen von vorteilhaftem Einfluß. Es sei in Kürze bemerkt, daß hierbei fast alle oben erwähnten Momente der Beziehungen zwischen Rhythmus und Lerntätigkeit wiederkehren." Bei dem allen muß aber doch bemerkt werden, daß auch „der wohltätige Einfluß des Rhythmus auf geistige Arbeit seine ganz bestimmte Grenze hat. Er erstreckt sich zunächst nur auf relativ einfache, von dem Individuum schon einigermaßen beherrschte Arbeit. Niemand wird nach dem Takte zeichnen oder malen lassen,

ja selbst die Ausführung der Buchstaben sollte erst rhythmisch erfolgen, wenn das Kind die Schriftformen bewältigen kann. Ist das nicht der Fall, so automatisiert der Rhythmus auch die Fehler der Arbeit, die dann fest eingeübt werden. Ebenso fanden wir beim Lernen und insbesondere beim Auswendig-Hersagen die Grenze des Taktsprechens bestimmt vorgezeichnet. Vorteilhaft wird das rhythmische Lernen erst dann, wenn die Silben- oder Wortreihe schon halb bekannt ist, also beim Erwachsenen beim zweiten oder dritten Lesen. Beim Auswendig-Hersagen wirkt rhythmisches Sprechen sogar störend, wenn der Aufsagende ungenau gelernt hat. Die Stockungen im Takt bewirken dann eine Unlust und innere Spannung, die störend auf die Reproduktion zurückwirkt."

Stabsarzt Dr. Lobedank fordert (Ueber das Gedächtnis und das Auswendiglernen; Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1901, 8), „daß das Auswendiglernen für die Schüler auf das denkbar geringste Maß beschränkt werde," denn beim Auswendiglernen fehlt das Interesse, welches die leichte Verknüpfbarkeit der erregten Vorstellungen mit den schon vorhandenen bedingt und so das Behalten erleichtert. „Auswendiglernen heißt: dem Gedächtnis durch wiederholte Anregung zum Wiederbewußtwerden bestimmter Vorstellungen diese letzteren einverleiben"; es ist aber nicht einzusehen, wie dadurch das selbständige Denken, also mit den angesammelten Erfahrungen zu operieren, erreicht werden kann. Auch ermüdet das Auswendiglernen sehr; es „legt dem Zentralnervensystem offenbar eine bedeutend größere Anstrengung auf als die auf Vorstellungsverknüpfung beruhende Methode des geistigen Aneignens eines Wissensgegenstandes."

Mit dem Wechsel der ethischen Anschauungen in der menschlichen Gesellschaft resp. bei denjenigen Faktoren derselben, welche die theoretische und praktische Gestaltung derselben beeinflussen, hat sich auch die Auffassung von Ziel und Aufgabe der Erziehung geändert. Der Nützlichkeitsstandpunkt, wie ihn Rousseau und die Philantropen vertreten, tritt in der modernen Pädagogik doch nur selten hervor; wir finden ihn u. a. bei Herbert Spencer (Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht). Dagegen tritt die moralistische Ansicht vom Wesen der Erziehung immer deutlicher hervor; sie hat die Sittlichkeit, die Tugend als den beherrschenden Zweck der Erziehung gesetzt und bemißt alles von diesem Gesichtspunkte aus. Auch diese Auffassung, wenn sie einseitig ist, kann wie die erstere zu Konsequenzen führen, welche die Erziehung nachteilig beeinflussen; während beim ersteren immer nach dem Wert fürs Leben in der Wirklichkeit gefragt und die Gesinnungsbildung vernachlässigt wird, wird beim letzteren nur auf diese geachtet und werden infolgedessen die Beziehungen zum Leben, in dem der Mensch einst wirken soll, aus dem Auge verloren. Deutlich zeigt sich das z. B. bei der Stellung, welche die Vertreter beider Richtungen zur Kunst im Dienste der Erziehung einnehmen; während die ersteren den Wert der Kunst nur nach ihrem Nutzen schätzen und ihn infolgedessen nicht hoch stellen, schätzen die letzteren ihn nur nach der in ihr zum Ausdruck kommenden und lehrhaften Moral. Die auf den Schultern Pestalozzis stehende Pädagogik verlangt eine allseitige harmonische Entwicklung des Kindes zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit, die sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann; das Ideale dieser Pädagogik ist also ein Mensch, dessen Verstand, Gemüt und Willen sich in Harmonie befinden und so als

eine geschlossene, den sittlichen Gesetzen sich frei hingebende und sie in der Kulturwelt verwirklichende Persönlichkeit erscheint. Und eine solche Pädagogik muß zur Kunstlehre werden, muß den Erzieher zum Künstler stempeln und den erzogenen Menschen zum Kunstwerk; sie wird also sich auch der Kunst als Erziehungsmittel bedienen müssen. Die großen Künstler, besonders die Dichter, liefern der Pädagogik die idealen Persönlichkeiten, in denen die Ideen des Wahren, Schönen und Guten verwirklicht sind; die großen Künstler aber sind die Ideale, denen der Erzieher nachfolgen soll.

Die Ergebnisse der modernen Ethik machen sich in der wissenschaftlichen Pädagogik immer mehr geltend; auf ihr beruhen die Auseinandersetzung zwischen Individual- und Sozialpädagogik und die größere Betonung der letzteren in unserer Zeit. Bergemanns „Sozialpädagogik" hat diese vielbekämpfte Richtung in der Entwicklung der neueren Pädagogik aufs neue in den Vordergrund des Kampfes gerückt; im vorigen Band des „Pädag. Jahresberichtes" haben wir uns bereits eingehend mit Bergemanns Auffassung beschäftigt und auch unsere Stellung dazu gekennzeichnet. Das Buch von Bergemann hat seine Mängel und Fehler; wir haben sie erwähnt. Aber es schlägt, und das ist sein Hauptverdienst, einen neuen Weg in der systematischen Darstellung der Pädagogik auf Grund der Einzelarbeiten auf dem Gebiet der Anthropologie (Psychologie) und Soziologie (Ethik) und der experimentellen Pädagogik ein und zieht konsequent alle Forderungen, die sich aus der von ihm vertretenen wissenschaftlichen Grundlage der Pädagogik ergeben; daß er dabei nicht immer das Richtige trifft, ist menschlich, allzumenschlich. Als einen Fehler in Bergemanns Auffassung und Darstellung der Pädagogik bezeichnet v. Sallwürk (Bergemanns Sozialpädagogik, Deutsche Schule V. 5) die geringe Würdigung des historischen Elements in der Erziehung; er erkennt es an in der natürlichen, weist es aber ab in der geistigen Entwicklung. Und doch ist der Mensch nach seiner natürlichen Ausstattung ein Erzeugnis der natürlichen und geistigen Entwicklung; daher muß auch in letzterer Hinsicht der Zögling in den Zusammenhang zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit eingeführt werden. Allerdings, und hierin hat Bergemann recht, wir dürfen nicht über der Vergangenheit, wie das heute in Volks- und höheren Schulen noch vielfach geschieht, die Gegenwart vergessen; die Gegenwart muß wenigstens bei der volkstümlichen Bildung im Vordergrund und Zentrum stehen. Seine Auffassung und Darstellung hat noch, wie wir gesehen haben, vielfach Mängel; es fehlt vor allen Dingen die Durcharbeitung im einzelnen und ganzen, die Ausscheidung des Nichtpädagogischen und Unwesentlichen, die bessere Sichtung und Ordnung des Tatsachenmaterials, die strenge Ableitung der pädagogischen Gesetze usw. Das alles kann uns doch nicht veranlassen, dem berechtigten Bestreben, die soziale Seite in der Pädagogik mehr wie seither zu betonen, entgegen zu treten; ob man deswegen die moderne Pädagogik als Sozialpädagogik bezeichnen muß und bezeichnen kann, ist eine andere Frage, aber jedenfalls eine Frage von untergeordneter Bedeutung. Es kann aber doch auch bei objektiver Betrachtung nicht geleugnet werden, daß die moderne Wissenschaft der Soziologie oder Sozialphilosophie mit ihren verschiedenen Zweigen, der Sozialpsychologie und Sozialethik, neue Richtlinien zum Ausbau der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst gibt; anderseits kann ja auch nicht geleugnet werden, daß diese Wissenschaft mit ihren Zweigen

noch im Anfang ihrer Entwicklung steht, obwohl auch die von ihr erörterten Fragen schon lange Gegenstand des menschlichen Nachdenkens gewesen sind. Und so ist es auch mit der Sozialpädagogik; wenn sie auch erst in unserer Zeit als geschlossenes Ganzes unter diesem Namen auftritt, so sind die von ihr erörterten Fragen doch von jeher Gegenstand des pädagogischen Denkens gewesen.

Daß die „Sozialpädagogik" wie so vieles in der Pädagogik der Neuzeit als neu erscheinend nichts Neues ist, sondern nur besser erkannt und infolgedessen mehr betont wird, zeigt Direktor J. Trüper in seiner Darstellung von „Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis" (II. 1. 20). „Dadurch," sagt Trüper, „daß Dörpfeld die Frage nicht so stellt, ob Individual- oder Sozialpädagogik, sondern daß er nachzuweisen sucht, daß der wahren Pädagogik sowohl ein individuales als ein soziales Prinzip inne wohnt und daß die pädagogischen Fragen sowohl von der individualen als auch von der sozialen Seite her betrachtet und behandelt sein wollen, können seine Gedanken ein Wesentliches nicht bloß zur Verständigung in diesem Streite, sondern auch zur Befruchtung der Pädagogik in Theorie und Praxis beitragen. Soziale Erziehung bedeutet bei Dörpfeld nicht ein Hinwegtäuschen über soziale Schäden und Mißstände, auch nicht bloß eine Fürsorge für die wirtschaftlich Schwachen und wirtschaftlich Verwahrlosten und Entarteten, und erst recht nicht ein einseitiges demagogisches Streben nach politischer Herrschaft der Masse, d. i. im Grunde der Ueberredungskünstler derselben; soziale Erziehung bedeutet für ihn Veredlung und Kräftigung des verschiedenartigen Gemeinschaftslebens in unserem Volke und damit Veredlung des Volksganzen." Er faßte damit die Erziehung im Geiste Pestalozzis, dessen Nachfolger unter dem Druck der Zeitverhältnisse ihre Aufmerksamkeit in erster Linie dem Ausbau der Schulpädagogik zuwandten und hier wieder ganz besonders der Methodik; die Lehre über die Erziehung im weiteren Sinne des Wortes trat dadurch in den Hintergrund des Interesses. Man suchte alles Heil in der formalen Bildung und vernachlässigte den Bildungsinhalt; „man trug überall nicht der Tatsache genug Rechnung, daß eine reiche und vielseitige Bildung der Jugend nicht bloß von der Lehrgeschicklichkeit und der Methode abhängt, sondern zunächst von der Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit der Kultur der Zeit und des Volkes, und daß sie nicht bloß im Intellekte und den ihn begleitenden Gefühlszuständen und Wollungen, sondern in der schon von Pestalozzi geforderten harmonischen Entfaltung ‚aller' Kräfte und Anlagen bestehe." (Trüper a. a. O.) Eine Folge davon war aber auch, daß man bei der Erörterung von Erziehungsfragen hauptsächlich den Zögling als Einzelwesen und seine Bildung als solches ins Auge faßte und seine sozialen Beziehungen vernachlässigte; damit aber verlor man den höchsten Gesichtspunkt bei der Erziehung, die Beteiligung der sittlichen Persönlichkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit im Sinne der Vervollkommnung derselben, aus dem Auge. Dörpfeld hat, dies Verdienst muß ihm zuerkannt werden, diesen Mangel in den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit erkannt und zu beseitigen versucht; wenn er dabei, nach unserer Ansicht, in Hauptfragen sich von einseitigen Gesichtspunkten leiten ließ, so thut das seinem Verdienst keinen Abbruch. Und es geschieht seinem Verdienst auch kein Abbruch in dieser Hinsicht, wenn man, was Trüper nicht thut, Pestalozzi läßt, was ihm gehört, nämlich, daß er schon und nicht erst Dörpfeld die sozialen Interessen der Er-

ziehung ebenso betonte wie die individualen; daß Pestalozzi und seine Jünger mehr die individuelle Seite der Erziehung in den Vordergrund rückten, das lag eben in den Verhältnissen der Zeit und dem damaligen Stand der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Und weil wir diese Einseitigkeit zu erklären und zu würdigen wissen, darum verkennen wir auch die Verdienste Dörpfelds nicht, obwohl wir seine Uebertragung der diesbezüglichen Prinzipien in die Wirklichkeit bekämpft haben und bekämpfen müssen; wir können uns seine Stellung zum Religionsunterricht, zur Simultanschule und zur Schulverwaltungsfrage aus den Einflüssen der in seiner Zeit und seiner Umgebung herrschenden und wohl auch in seiner angeborenen Individualität beruhenden konservativen und konfessionellen Einseitigkeiten erklären und können sie würdigen. Wie sich eine Seite seiner Natur, wie sich, möchten wir sagen, der Pädagog in ihm gegen diese einseitig-konfessionelle Auffassung empört, das ersieht man aus seiner Kritik der kirchlichen Anmaßungen gegenüber der Schule, die doch nur ein Ausfluß der konfessionellen Einseitigkeit sind; man sieht es aber ganz besonders an den Zugeständnissen, die er zuletzt in seinem „Fundamentstück", seinem pädagogischen Testament, der von ihm zeitlebens so heiß bekämpften Simultanschule macht und seinen hier niedergelegten Anschauungen über den Religionsunterricht, nach denen er von den Vertretern des allgemeinen Religionsunterrichts recht gut als ihr Mann bezeichnet werden kann.

Daß man infolge der besonderen Betonung der sozialen Seite der Erziehung die moderne Pädagogik als „Sozialpädagogik" bezeichnet hat, hat wenigstens die nachteilige Folge gehabt, daß über den Begriff derselben und infolgedessen über das Wesen, die Wege und Ziele noch keine volle Klarheit herrscht; noch zieht man manches in die Sozialpädagogik hinein, was gar nicht zum Wesen derselben gehört. Vor allen Dingen ist es nötig, um hier keine nachteilige Begriffsverwirrung aufkommen zu lassen, über die einzelnen Begriffe und sodann über das Verhältnis der individuellen zur sozialen Seite der Pädagogik Klarheit zu verschaffen.

„Aus der von Anbeginn sozialen Natur des Menschen heraus hat sich das moralische Bewußtsein entwickelt; im Laufe dieser Entwicklung aber hat sich aus der ursprünglichen Menschenherde die Individualität, die Persönlichkeit, immer kräftiger herausgehoben, und ihre Wahrung wird allmählich zur sittlichen Forderung" (Scherer, Neue Bahnen XII. 265 ff.), ihre Aufrechterhaltung und Ausgestaltung erhebt sich zu einem Gebot der Menschenwürde. Denn nicht „die Vernichtung der Individualität, sondern ihre sorgsame Pflege ist die Bedingung des Fortschrittes in der menschlichen Kultur, der Vervollkommnung der menschlichen Gesellschaft nach den Idealen des Wahren, Schönen und Guten" (Scherer a. a. O.); Individualisierung und Sozialisierung, Individualismus und Sozialismus gehen bei der Entwicklung der menschlichen Kultur Hand in Hand, sie bedingen sich und ergänzen sich gegenseitig. „Das Leben der Menschheit erfüllt sich stets im Individuum, weil nur in diesem das Bewußtsein hervortritt; aber dieses sagt ihm auch, daß es seinen Lebenszweck nur in einem sozialen Ganzen erreichen kann, zu dessen Förderung es daher beitragen muß.... Nur ein solcher Sozialismus ist daher berechtigt, welcher die berechtigten Eigentümlichkeiten eines jeden Individuums als einem in sich geschlossenen und mit Bewußtsein seinem durch seine Organisation be-

dingten Ziele zustrebenden Ganzen respektiert; und nur ein solcher Individualismus ist berechtigt, welcher das Eigenwohl im Wohl des Ganzen sucht." (Scherer a. a. O.) Die menschliche Individualität oder die Persönlichkeit bezeichnet die eigentümliche Ausprägung des Allgemein-Menschlichen besonders nach der geistig-sittlichen Seite hin; „die durch das individuelle Ich begründete, in den Anlagen auseinandergelegte und konzentrierte Individualität erhält durch die Erarbeitung eines geistigen Inhaltes ihre volle Ausgestaltung." (Boy, Individualität, Originalität, Charakter, Persönlichkeit; Neue Bahnen XII. 649 ff.) Weil die Anlagen und auch die Entwicklung infolge dieser individuellen Anlagen und der ebenso individuellen Einflüsse von außen individuell ist, so ist jeder Mensch als Individualität nur einmal da; er ist ein Original, besonders wenn in der Individualität eine geistige Seite als charakteristisch besonders stark hervortritt. Hat in der Individualität der Wille eine feste Gestaltung erlangt, so bezeichnet man sie als Charakter; wird der Wille dabei von sittlichen Grundsätzen geleitet, so ist es ein sittlicher Charakter. Zur Persönlichkeit wird die Individualität durch die allseitige und harmonische Entwicklung aller Anlagen und Kräfte, wobei Vernunft und Wille die Herrschaft erhalten; ist dieser starke Wille mit sittlichen Idealen erfüllt und auf sittliche Ziele gerichtet, so ist die Individualität eine sittliche Persönlichkeit. „Entfaltung des Ich zu einer charaktervollen Individualität und zu einer geschlossenen idealen Persönlichkeit durch persönliches Leben, das ist die Aufgabe aller Selbstzucht und Selbsterziehung" (Boy a. a. O.); diese sittliche Persönlichkeit muß aber sich im Handeln im Dienste des sozialen Ganzen betätigen, und dazu muß sie durch die Sozialerziehung befähigt werden. Individualisierung und Sozialisierung sind die beiden Seiten der Erziehung; sie müssen sich gegenseitig ergänzen. Denn die Soziologie lehrt uns, „daß die Entwicklung des Einzelwesens bedingt ist durch das Leben der Gesamtheit in der es sich entwickelt"; sie lehrt uns aber auch, daß diese Gesamtheit aus dem „Zusammenleben und Zusammenwirken der Einzelnen hervorgeht." (Scherer, Neue Bahnen XII. 585 ff.)

Thieme unterzieht das Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Individualpädagogik einer eingehenden Betrachtung (Neue Bahnen XII. 1/2) und kommt zu dem Schluß: Nicht Sozial- oder Individualpädagogik, sondern Sozial- und Individualpädagogik muß es heißen. „Nach drei Seiten wirkt die Pädagogik auf den Menschen ein: in leiblicher, intellektueller und in sittlich-religiöser Hinsicht"; von den zahlreichen Gesellschaftsverbänden kommen dabei Familie, Volk, Gemeinde und Kirche in Betracht. Familie und Volk sind Naturverbände, denen das Individuum angehören muß, in die es hineingeboren wird; Gemeinde und Kirche sind Kulturverbände, in welche es im Laufe seines Lebens eingeführt wird. Wie die Familie, „so ist überhaupt keine Gesellschaft denkbar noch vorhanden, unabhängig von den einzelnen Individuen, aus denen sie sich zusammensetzt; ebensowenig darf sie als eine bloße Summe solcher angesehen werden." Der unmittelbare Gegenstand der Erziehung ist der Einzelmensch nach den oben angegebenen Gesichtspunkten; ihre praktische Aufgabe erblickt die Erziehung „in der harmonischen Ausbildung der guten, d. h. der gesellschafterhaltenden und fördernden Vermögen, in der Niederhaltung und, wenn möglich, in der gänzlichen Vernichtung der schlimmen, d. i. der gesellschaftverderbenden Anlagen. Als Ziel schwebt ihr ein sittliches Ideal-

Individuum als Muster und Maß für den Einzelmenschen einerseits und eine sittliche Idealgesellschaft für deren Vereinigung anderseits vor.... Das ist Individualpädagogik, d. i. die auf das Individuum gerichtete Erziehungskunst, wobei von diesem aus Art, Methode und Grad der Erziehung bestimmt werden; die Unterrichtsstoffe und die Zuchtmittel haben für sie nur insofern Wert, als sie dieselben zur Erreichung der im Individuum beschlossenen Ziele nicht entbehren kann." Wenn diese Pädagogik sich nicht in Einseitigkeiten verlieren, wenn sie die „erziehliche Eingliederung des Individuums in die Gemeinschaften" nicht versäumen soll, so muß sie nach der sozialen Seite hin erweitert werden; „die auf das Individuum zu dessen allseitiger Ausbildung gerichtete Erziehungskunst muß nach Art, Methode und Grad von der Gesellschaft her bestimmt werden," ohne daß jedoch das oben bezeichnete Individualprinzip aufgehoben wird. Denn die Gesellschaft bedarf der verschiedenartigsten Menschen, sie braucht Persönlichkeiten, „die ihren gesamten Kulturbesitz einerseits zu erhalten und zu bewahren gewillt sind, anderseits zu mehren vermögen"; aber der Einzelne braucht auch die Gesellschaft, um sein Ziel als Mensch zu erreichen und seine Lebensaufgabe zu erfüllen. So erfüllt die Erziehung ihre Pflicht gegenüber dem Individuum, indem sie dessen Anlagen zur höchsten Entfaltung zu bringen und es in die Gesellschaft einzureihen sucht; sie erfüllt aber auch ihre Pflicht gegenüber der Gesellschaft, indem sie ihr brauchbare Glieder zuführt und das Kulturgut von Generation auf Generation überträgt. Erblichkeit und Nachahmung (Anpassung) spielen bei dem Individuum eine große Rolle; sie setzen es aber gerade in Beziehung zur Gesellschaft. So bildet sich in dieser eine Seele, die Volksseele, deren Organe die Einzelseelen sind; die Erzeugnisse dieser Volksseele in Wissenschaft und Kunst, in Religion, Sitte und Sprache bilden das nationale Kulturgut, welches durch die Erziehung von einer Generation der anderen vermittelt wird. „Was für das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in physischer Hinsicht die Fortpflanzung und Vererbung, in psychischer diese und die Nachahmung, das bedeutet in kultureller Hinsicht die Tradition, so jedoch, daß in den höheren Prozessen die niederen zugleich fortwirken." (Thieme a. a. O.)

In die Familie wird das Kind hineingeboren; von Vater und Mutter resp. seinen Vorfahren werden seine Anlagen und seine Entwicklung mitbestimmt. Sie ist der Herd, wo sich Typen ausbilden, aber auch Individualitäten sich entwickeln, die vom Typus mehr oder weniger abweichen; sie verknüpft das Individuum mit den vergangenen und zukünftigen Geschlechtern, sie macht es zum geschichtlichen Wesen. Sie schließt in sich aber auch die Kulturgemeinschaften ein, in welche das Kind als Erwachsener in wirtschaftlicher (Gemeinde), rechtlicher (Staat) und religiöser (Kirche) Hinsicht einverleibt wird. Schon frühzeitig lernt das Kind in der und durch die Familie das Wesen dieser Kulturgemeinschaften kennen; denn die Familie erscheint ja als Glied derselben und kann sich daher ihrem Einfluß nicht entziehen. Aber „wie die Gesellschaft in ihrer Einwirkung auf das Individuum in demselben sich widerspiegelt, so wirkt auch das Kind vom ersten Atemzuge auf die Gesellschaft ein" (Thieme a. a. O.); die Einwirkung ist anfangs nur eine passive, wird aber allmählich zur aktiven und kann nach beiden Seiten hemmend und fördernd sein. Daraus ergibt sich, daß Einzelmensch und Gesellschaft in ihrer Entwicklung im innigsten Zusammenhang stehen, daß also auch bei der Erziehung diese Bestimmungen

und Wechselwirkungen berücksichtigt werden müssen. „Die Pädagogik darf das unveränderliche Wechselverhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ungestraft nicht ignorieren; ihren Hilfswissenschaften nach hat sie es zu beachten in physischer oder, mit Einschluß des physischen, in allgemein anthropologischer und in ethischer Hinsicht. Weder die reine Individualpsychologie und -ethik gesondert vermögen die Erziehung hinreichend zu beraten; das können sie nur in ihrer gegenseitigen Ergänzung." (Thieme.) Der Einzelne kann nur in der Gesellschaft und im innigsten Zusammenhang mit ihr seine Lebensaufgabe erfüllen; die Gesellschaft aber kann wiederum ihre Kulturaufgabe nur lösen, wenn sie aus möglichst eigenartigen Einzelpersönlichkeiten besteht, deren jede seine ihm eigentümlichen guten Anlagen in der möglichsten Stärke entwickelt hat. Das muß auch die Erziehung beachten; darum müssen wir fordern: „Nicht Sozialpädagogik oder Individualpädagogik, sondern Sozialpädagogik und Individualpädagogik oder vielmehr, um damit zugleich die zeitliche Folge ihrer Ausübung an dem Einzelnen zu kennzeichnen: Individual- und Sozialpädagogik." (Thieme a. a. O.) Ausgereifte, zu vollster Entfaltung ihrer Individualität gelangte sittliche Persönlichkeiten, erfüllt und durchdrungen von sozialer Gesinnung, das muß das Ziel der Erziehung beim Einzelmenschen sein.

Diesem Ziele muß auch die Schulerziehung im weitesten Sinne zustreben, so viel sie es unter den gegebenen Verhältnissen vermag; sie muß so viel als möglich individualisieren, ohne ihre sozial bildende Aufgabe zu vernachlässigen. Sie darf sich nicht dem Nützlichkeitsprinzip opfern und dabei den Menschen vergessen; aber sie darf auch hinter der Zeit nicht zurückbleiben und die Aufgabe des Zöglings in derselben nicht vergessen. „Weshalb," sagt Altenburg (a. a. O.), „sollte in dem angeblichen Widerstreit zwischen der Nützlichkeit, der man die Ideallosigkeit an die Fersen heftet, und dem Idealismus, dem man gern das Zeichen praktischer Unbrauchbarkeit auf die Stirne brennt, nicht ein Ausgleich denkbar sein auf dem Boden des Idealrealismus?" Und er glaubt die Antwort darauf zu finden, indem er als Ziel der Menschenentwicklung setzt: „bringet jedes Menschen Individualität zu ganzer Entfaltung und stellt sie dann in den Dienst der Menschheit zur Pflege der sozialen Tugenden, der Gerechtigkeit, der Pflichterfüllung, der Arbeitstüchtigkeit." Wenn wir durch die Schule brauchbare und glückliche Menschen erziehen wollen, so liegt darin schon eingeschlossen, daß sie auch sittlich gut sein müssen, weil ohne das letztere das erstere nicht möglich ist; auch die Kultur, zu der wir sie erziehen wollen, muß eine sittliche sein, sonst kann sie nicht die Wohlfahrt der Menschen fördern. Die Schule darf daher nach Altenburg als Obergemeinschaft nicht bloß eine Wissensgemeinschaft sein, sondern muß auch eine Arbeits- und Gemeingeistgemeinschaft, d. h. eine Lebensgemeinschaft sein; sie muß daher das kulturgeschichtliche und wirtschaftliche Interesse mehr wie seither in den Vordergrund stellen. Denn „was die Natur unter dem Einfluß menschlicher Tätigkeit, was das Leben der Menschen unter demselben Einfluß geworden ist, mit einem Worte die Kultur ist es, deren Studium die Grundlage aller Menschheitsgesinnung in unserer Zeit bei jung und alt, bei hoch und niedrig werden muß, wenn Menschheitsgefühl das Leben hell durchleuchten und wohlthuend durchwärmen soll.... Das Verständnis für die werdende und gewordene Kultur ist der Angelpunkt, um den sich heutzutage der Unterricht der Jugend

drehen muß; ... die Kultur hebt da an, wo Menschengeist und Menschenhand die Natur für eigene, selbstgesetzte Zwecke umgestaltet." (Altenburg a. a. O.) Das Kind muß in der Schule erfahren, wie diese Kulturerzeugnisse, die uns umgeben, entstanden sind, welches Nachdenken und welche langjährige Menschenarbeit sie hervorgebracht haben und noch hervorbringen. Die Schule muß sich auf den Standpunkt des Kulturinteresses stellen und von da rückwärts bis zu den einfacheren, leichter übersehbaren Formen der Kulturarbeit, der Kulturentwicklung und der Kulturgemeinschaften schreiten. Von diesem kulturellen Lehrstoff ziehen sich Fäden nach allen Seiten, die der Unterricht zu verfolgen hat, um die Bildung harmonisch und einheitlich zu gestalten. Von der Arbeit und ihren Erzeugnissen lenken wir die Blicke des Lernenden auf den arbeitenden Menschen und die von ihm gebildeten Lebensgemeinschaften, die Familie, die Orts- und Arbeitsgemeinschaften (Gesellschaftskunde); damit in enger Beziehung steht die Entwicklung des Verkehrs, der Verkehrswege, Verkehrsmittel und Verkehrsformen (Wirtschaftskunde). Und von da wieder spinnen sich Fäden hinüber zur Sprache und zur Sittenlehre, die verfolgt werden müssen. Aber die Erzeugnisse der Kultur bedürfen auch des Schutzes; Gesundheitslehre, politische Geschichte und Gesetzeskunde (Staatenkunde) kommen hier in Betracht. Weiterhin muß der Blick des Lernenden auf das, was Heim und Dasein des Menschen verschönern, auf die Kunst gelenkt werden; „weiten Kreisen im Volke sollte eine Volkserziehung im großen Stil entgegenkommend, behilflich sein, gerade durch die Hebung des Sinnes für Ordnung, Sauberkeit und Behagen im eigenen Heim sie aus dem stumpfen Dahinbrüten eines verkümmerten Daseins zu gesteigerter Daseinsfreudigkeit, Lebenslust und Lebenbetätigung emporzuheben." (Altenburg a. a. O.) Und endlich muß auch der Blick des Lernenden auf das Begreifen des menschlichen Daseins gelenkt werden; er soll sich seines Verhältnisses zu Welt und Leben bewußt werden. In der Schule muß die Religion diese Aufgabe lösen; weiterhin schließt sich daran die Philosophie an.

Der Gesellschaft kann es in ihrem eigenen Interesse nicht gleichgültig sein, welche Erziehung das Individuum, auch als solches, d. h. bloß nach der individuellen Seite hin, erhält, denn sie ist ja von der Gestaltung der Individuen abhängig; daher muß sich die soziale Seite der Pädagogik besonders mit der Frage beschäftigen, inwieweit die Gesellschaft Einfluß auf die Organisation der Erziehung zu beanspruchen hat und wie weit die einzelnen Glieder der Gesellschaft durch die Schule im allgemeinen (Volksschule und Volksbildungsanstalten) und im besonderen (Spezial- und Fachschulen) gebildet werden müssen, damit sie tüchtige Glieder der Gesellschaft (Bürger) werden. Das kann allerdings die Schule im engeren Sinne nur anbahnen; vollenden muß es die Selbsterziehung in der und durch die Gemeinschaft vermittelst der freien Bildungsbestrebungen (Bildungsvereine). Die Erziehung und somit auch die Schulerziehung hat also einen vierfachen Zweck: „sie hat zu sorgen für das individuelle Glück des zu Erziehenden — in der Gegenwart für das Glück des Kindes und in der Zukunft, daß aus ihm ein glücklicher, d. h. ein brauchbarer und ein tüchtiger Mensch, eine Individualität und eine Persönlichkeit werde"; sie hat zu sorgen für das Glück der Gesellschaft — in der Gegenwart, daß die Kinder dieser nicht lästig und beschwerlich fallen, ihr nicht über den Kopf wachsen, sondern daß sie untereinander und mit den Erwachsenen in einer be-

glückenden Gemeinschaft (in der Familie) zusammenleben, und in der Zukunft, daß sie fähig und bereit werden, als Erwachsene beizutragen zu der allgemeinen Wohlfahrt, mitzuarbeiten an den Aufgaben der Kultur und willig und harmonisch sich einzugliedern in dieses Ganze." (Ziegler, Allgemeine Pädagogik II. 3. 2.) So wird, wie das schon Schleiermacher betont hat, das heranwachsende Geschlecht auf die Höhe des scheidenden gehoben und befähigt, von hier aus die Kulturarbeit der Menschen und besonders die seines Volkes weiterzuführen. Die Kultur ist das Ergebnis der Gesamtheit; ein Teil derselben ist die Welt- und Lebensanschauung. In beide muß sich der Einzelne einleben; die Gesamtheit aber muß dafür Sorge tragen, daß dies geschieht. „Wie die Erziehung des Einzelnen in der Erhebung zum vernünftigen Wollen, so gipfelt die Tätigkeit der Gemeinschaft in der Erhebung der Glieder zu reinem Menschentum; Menschenbildung ist sowohl die letzte Basis der Gemeinschaft wie ihr höchster Zweck und darum der bedeutendste Inhalt ihrer Tätigkeit." (Hornemann, Die neueste Wendung im preußischen Schulwesen.) Wenn jeder Einzelne sich der Gemeinschaft eingliedern und sich den sittlichen Normen unterwerfen soll, so muß diese Gemeinschaft auch dafür Sorge tragen, daß ihm diese sittlichen Normen zur Einsicht und zum vollen Bewußtsein gebracht werden und daß er die Mittel zur Befolgung, resp. zur Betätigung derselben erhält; die Volksbildung muß daher eine allseitige und bis zu einem gewissen Grade gemeinsame sein.

Man hört oft tüchtige Pädagogen eifern gegen den Zwang der Methode im Unterricht; es widerstrebt ihnen, sich eine Methode diktieren zu lassen, die nicht aus ihrem Geiste, aus ihrem Denken und Fühlen herausgewachsen ist. Und in der Tat, eine von außen aufgezwungene Methode, bei welcher dem Lehrer Verständnis und Interesse fehlen, hat nicht viel mehr Wert als keine oder eine falsche Methode; darum ist es Hauptsache, Verständnis und Interesse für eine auf psychologischer Basis beruhende Methode zu wecken. Ein guter Lehrer hat eine Methode, die auf psychologischen Gesetzen beruht, wenn ihm dies auch nicht zum vollen Bewußtsein gekommen ist, wenn er sich auch noch nie darüber Rechenschaft gegeben hat; sie ist eine Tat der methodischen Gewöhnung. Aber wenn sich nun Regeln für den Unterricht geben lassen, „die aus den unveränderlichen Gesetzen des menschlichen Geistes abgeleitet sind, so möchten auch die ihrer Verantwortung bewußtesten Lehrer ihnen Gehör schenken, da, was die Wissenschaft in Jahrhunderten über die gesetzmäßige Bewegung des geistigen Lebens erkundet hat, eine sichere Grundlage für jede praktische Behandlung desselben abgeben muß, als es selbst der längsten Erfahrung eines Einzelnen und dem geübtesten Urteile im einzelnen Fall möglich sein kann." (v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen II. 3. 4.) Der Unterricht soll Wissenschaft vermitteln, soll innerlich zusammenhängende, ursächlich verknüpfte Erkenntnis geben; damit und dadurch soll er zugleich die geistige Kraft des Zöglings und die zu ihrer Darstellung nötigen Fertigkeiten entwickeln. Der Zögling soll die Welt außer ihm innerlich machen, sich derselben bemächtigen, sie sich aneignen; dann aber soll er diese seine innerliche Welt wieder äußerlich machen, sie darstellen und sich dadurch einreihen in das Ganze der Menschheit als dienendes Glied. Der Erzieher, der Lehrer, ist hierbei nur der Vermittler, der Helfer; die Arbeit selbst soll der Zögling tun. Bei der Aufstellung methodischer Regeln oder Gesetze muß aber wohl be-

achtet werden, daß verschiedener wissenschaftlicher Stoff auch in verschiedener Art bearbeitet werden und die Individualität des Schülers berücksichtigt werden muß; beides ist dadurch ermöglicht, daß die Organisation des Geistes, auf welcher sich ja die Methode aufbaut, bei normalen Menschen eine einheitliche und im großen und ganzen gleichmäßige ist und ebenso infolgedessen die Form der Aneignung des Wissensstoffes. Auch die Freiheit des Lehrers im Unterricht, soweit sie berechtigt ist, kommt dabei zur Geltung; denn die Eigenart der einzelnen Wissensstoffe und der einzelnen Zöglinge gibt noch genug Veranlassung zur Ausgestaltung der Methode im einzelnen. Bei dieser Auffassung und Handhabung der Methode kann auch von Mechanismus und Zwangsjacke keine Rede sein; jedes Lehrstück fordert ja vom Lehrer vor seiner Behandlung Nachdenken über den Verlauf derselben im einzelnen. Allerdings muß vorausgesetzt werden, daß der Lehrer sich die Methode mit ihrer psychologischen Begründung selbst aneignet, resp. aus ihren psychologischen Voraussetzungen erarbeitet; aber auch nur dann gibt sie ihm Sicherheit und Leichtigkeit in der Anwendung. Und wenn diese Voraussetzung bei allen Lehrern und dem Leiter einer Schule gemacht werden kann, und sie sollte gemacht werden können, so kommt Einheit in den Unterricht, und die Erreichung des Ziels ist gesichert.

v. Sallwürk setzt in seiner oben genannten Schrift dem Unterricht den Zweck, dem Zögling Wissenschaft zu geben, überzeugungstreue Erkenntnis in ihm zu bilden; damit setzt er sich in Gegensatz zu Ziller, bei dem er Gesinnung bilden soll. „Die Erziehung," sagt v. Sallwürk (a. a. O.), soll den jungen Menschen befähigen, an der Kulturarbeit der Menschheit sich mit eigenen Kräften zu beteiligen; der Unterricht erhält aus der Verpflichtung der Erziehung als seine besondere Aufgabe, daß er dem Zögling die Welt zeige, in welcher er seine Kräfte dereinst bewähren soll, die materielle, die geistige und die sittliche Welt, und in der Erfassung dieser Welt zugleich seine geistige Kraft zu solcher Arbeit bilde." Damit wird dem Unterricht zugleich eine sittlichbildende Aufgabe zugewiesen; er besitzt also auch eine willensbildende Kraft, ohne jedoch diese für sich allein in Anspruch zu nehmen. Aber zur Teilnahme an der Kulturarbeit der Menschheit gehört nicht bloß das Wissen, sondern auch das Können, also nicht bloß Erkenntnis, sondern auch Fertigkeit in technischen Verrichtungen; neben dem geistigen muß also auch das technische Moment berücksichtigt werden. Und das ist, nach unserer Ansicht, doch auch eine Aufgabe des Unterrichts; oder wem will sie v. Sallwürk zuweisen? Sie kann gar nicht vom Unterricht getrennt werden, denn sie ist auch zugleich ein Mittel zur Vermittlung des Wissens; wie die Wissenschaft durch Arbeit an und mit den Dingen und Erscheinungen zum Teil sich entwickelt hat, so muß dieser Teil auch wieder so der Jugend vermittelt werden. Es wäre aber doch nicht gerechtfertigt, wenn man deswegen die Vermittlung von Fertigkeiten nicht als besondere Aufgabe des Unterrichts neben der Vermittlung von Wissen aufführen würde; denn da neben dem Wissen auch das Können für die Teilnahme an der Kulturarbeit stehen muß, beide also gleichen Wert haben, so müssen auch die Fertigkeiten im Unterricht gleiche Bedeutung haben wie das Wissen. Doch das will auch v. Sallwürk nicht; später, bei der eingehenden Darstellung der Theorie der didaktischen Normalformen, sagt er: „Der Unterricht fordert Fertigkeiten in Rechenoperationen, im Auffinden der einschlägigen Regeln und Formen, aber auch in zahlreichen technischen

Verrichtungen, im Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen." Die Bildung resp. Vermittlung von technischen Fertigkeiten ist aber kein einfacher Akt, wie auch v. Sallwürk darlegt; „denn es handelt sich bei jeder Fertigkeit um feste Reihen von Akten, die sich unmittelbar aneinander anschließen müssen." Der Schüler muß sich zunächst eine genaue Vorstellung von den Bewegungen machen, die er hervorbringen will, und zugleich von der Ordnung, in der sie aufeinander folgen sollen; beides muß dem Gedächtnis eingeprägt werden. Sodann muß dafür gesorgt werden, daß die Ausführung durch die leiblichen Organe glatt verläuft; hier ist Uebung derselben die Hauptsache, durch welche der Ablauf im einzelnen geläufig gemacht, eine Koordination der leiblichen Reihe mit der sie beherrschenden Vorstellungsreihe erzielt und die Kraft der Muskeln erhöht und dadurch die Ausführung ermöglicht wird. Und wenn nun v. Sallwürk zu dem Schluß kommt: „Es ist leicht ersichtlich, daß Fertigkeiten die Aufbietung bedeutender geistiger und leiblicher Kraft und die Zusammenstimmung verschiedener zugleich in Tätigkeit tretender Systeme verlangen," so ist erst recht nicht einzusehen, daß er sie als Aufgabe des Unterrichts nicht neben das Wissen stellt. Der Unterricht in den Fertigkeiten läßt sich auch, wie auch v. Sallwürk zugibt, nicht völlig den von ihm aufgestellten didaktischen Normalformen einordnen; wir hätten deshalb gewünscht, daß in seiner Schrift auch die didaktischen Normalformen der Fertigkeiten zur Darstellung gekommen wären. Dagegen kann man v. Sallwürk zustimmen, wenn er behauptet und darlegt, daß der Unterricht nur indirekt auf die sittliche Bildung wirke; Haus und Gesellschaft sind hier größere und stärkere Erziehungsfaktoren.

„Kenntnisse sind Vorstellungen über einen Gegenstand, die durch Berührung mit demselben gewonnen wurden" (v. Sallwürk); aber man rechnet auch solche Vorstellungen über einen Gegenstand zu den Kenntnissen, die auf Treu und Glauben (Geschichte) angenommen oder durch Reflexion gefunden werden. „Was wir zum Gegenstande eines bildenden Unterrichts machen, muß vorher schon möglichst bewährt sein, so daß irgend welches Bedenken gegen die Mitteilung solcher Daten überflüssig erscheinen müßte, wenn es nicht auch die Aufgabe des Unterrichts wäre, das Bedürfnis einzupflanzen, dem Trug der Sinne und der angenommenen Meinung durch eigene Tätigkeit des Verstandes grundsätzlich anzubauen." (v. Sallwürk a. a. O.) Auch haften solche Mitteilungen, die in keiner logischen Verknüpfung und Verbindung stehen, nicht im Gedächtnis; man muß daher überall, wo es möglich ist, historische Mitteilungen in Erkenntnisse umwandeln. Am gründlichsten und allseitigsten können mathematische Erkenntnisse erworben werden, „weil sie in ihrer ganzen Ausdehnung unserer sinnlichen Wahrnehmung ausgesetzt sind; die Arbeit, die wir an ihnen zu vollbringen haben, besteht lediglich in der Analyse des uns Vorliegenden als eines Teils der im Raum- und Zahlengebiete möglichen Beziehungen" (v. Sallwürk), was uns bis in alle Verzweigungen erfaßbar und ergründlich ist. Hat nun der Schüler auf diesem Wege Kenntnisse gewonnen, so muß er auch ihre Beziehungen zum Leben und damit zur Entwicklung der Kultur aufsuchen; er muß also den im Unterricht gefundenen Satz auf seine Verwendbarkeit in bestimmten Fällen prüfen. Dabei werden sich neue Beispiele für die allgemeinen Sätze finden, die den Schüler schließlich zu einer allgemeinen Regel, zu einem Gesetz führen; ist dies geschehen, so kann das Gesetz, die Formel als etwas Feststehendes, als eine Tatsache, ohne weiteres im Unterricht verwandt werden. Deshalb

darf man sich auch in der Naturkunde, wo man am leichtesten wegen der leichten Zugänglichkeit der Dinge und Erscheinungen dazu versucht wäre, nicht mit einem Falle behufs Ableitung des Gesetzes begnügen, sondern muß noch andere Fälle hinzufügen, wo die Umstände anders gelagert sind; dadurch werden falsche Beziehungen ausgeschieden und das allen Fällen Gemeinsame aufgefunden. So verfährt die Induktion, die allerdings nur möglich ist, daß man sich auf die Untersuchung einer Anzahl Fälle beschränkt; sie geht von der Betrachtung der Erscheinung vom Besonderen aus und führt zum Gesetz, zum Allgemeinen. „Die Deduktion beruht auf einer Systematisierung der durch Erfahrung oder auf anderem Wege gewonnenen Erkenntnisse; sie begründet eigentlich nicht, sondern ordnet nur das Einzelne einem Allgemeinen unter." (v. Sallwürk.) Beide Formen der Erkenntnis, die induktorische und deduktorische, sind bei dem Unterricht miteinander verbunden; man beginnt mit der Betrachtung der einzelnen Fälle in verschiedenen Lagen und der Feststellung des Gleichmäßigen oder Ungleichmäßigen in ihnen und endet mit der Verbindung der Erscheinung mit dem verursachenden Umstande. Da auch das Geistige uns nicht unmittelbar, sondern nur vermittelst des Sinnlichen zugänglich ist, so sind wir auch hier, um zu den es bestimmenden Ursachen zu gelangen, auf den Weg der induktiven Erkenntnis gewiesen; ein wichtiges Werkzeug derselben in diesem Gebiet ist die statistische Untersuchung, das aber mit aller Vorsicht angewandt werden muß. Aus all diesen Erörterungen folgt aber, daß die didaktischen Normalformen folgende Forderungen erfüllen müssen: 1. unter Anknüpfung an das Frühere auf den neuen Gegenstand hinleiten und auf seine Auffassung vorbereiten; 2. das Neue in seinen einzelnen Erscheinungen und unter veränderten Umständen darstellen; 3. das Erkannte als Glied in ein Ganzes, das Besondere unter das Allgemeine einreihen und zuletzt die einzelnen Teile zum Ganzen zusammenzufügen.

Der Unterrichtende darf aber nicht bloß den Stoff und seine Eigenart, er muß auch den Schüler und seine Eigenart berücksichtigen; wie es nun trotz der Verschiedenheit im einzelnen unter den Stoffen des Gemeinsamen so viel gibt, so auch gemäß der Organisation des menschlichen Geistes beim Schüler. Da kommt es in erster Linie darauf an, daß das Interesse des Schülers erregt und gefesselt wird; seine Aufmerksamkeit muß also von allen Vorstellungen, die in seinem Geiste sind, losgerissen und auf die neuen hingelenkt werden, mit denen sich der Unterricht nun beschäftigen soll. Am besten geschieht das, wenn der Unterricht vom Bekannten ausgeht und zu dem Neuen hinüberleitet; kann dieses vorgezeigt werden, so darf es nicht unterlassen werden. Damit aber eine richtige Auffassung der Dinge und Erscheinungen stattfinden kann, müssen die Sinne in der Auffassung derselben, in der Bildung von richtigen, klaren und deutlichen Anschauungen geübt werden; hier liegt noch ein großer Mangel unseres Unterrichts. Wir bringen die Kinder nicht genug mit den Dingen und Erscheinungen in Berührung; wir begnügen uns mit oberflächlichen Anschauungen, mit Worten. Sind die richtigen Vorstellungen vom Neuen gewonnen, so müssen sie mit den vorhandenen verknüpft und in das Ganze eingefügt werden; das soll sofort und nicht nach längerer Pause geschehen. So kommt auch Abwechslung in den Unterricht, der Schüler ermüdet nicht so leicht; ist er bei der Aufnahme mehr passiv, so ist er bei der Verknüpfung mehr aktiv. Hierbei findet auch eine tiefere Einprägung des Neuen

und eine Kontrolle über die Richtigkeit der Auffassung desselben statt; man muß dabei den Schüler zur Wiedergabe nötigen. So zerfällt auch vom psychologischen Standpunkt betrachtet der Unterrichtsprozeß in drei Stufen: 1. Hinleitung auf das Neue und dadurch Erweckung des Interesses; 2. Darstellung des Neuen; 3. Verarbeitung des Neuen mit dem Alten. So vereinigen sich die Gesetze für den Lernprozeß mit Rücksicht auf das Objekt und das Subjekt; und das ist auch naturgemäß, denn der Mensch baut sich vermittelst des Unterrichts die objektive Welt, welche die Wissenschaft vorführt, nach den subjektiven Gesetzen auf und entwickelt sich so in der Gestaltung der objektiven Welt.

Endlich aber muß auch der Unterricht dafür Sorge tragen, daß trotz der Ausbildung der einzelnen Kräfte des Menschen und der dadurch hervorgerufenen Differenzierung der geistigen Tätigkeit nach verschiedenen Richtungen die Einheit des Bewußtseins, des Geistes dennoch bestehen bleibt; er muß sich davor hüten, daß sich z. B. die Kraft des Geistes einseitig auf das Erkennen und Denken konzentriert und so ein abstrakter Stubengelehrter erzogen wird, oder daß durch einseitiges Betonen des Gefühls der Mensch zum gefühlvollen Schwärmer wird u. dgl. Die harmonische Ausbildung des Menschen muß vielmehr darauf hinausgehen, daß alle geistigen Kräfte einem vernünftigen und thatkräftigen Willen zur Verfügung stehen und dieser in den Gliedern des menschlichen Körpers geschickte Organe zum Handeln besitzt; dies muß in erster Linie durch die Konzentration der verschiedenen Lehrfächer im Dienste des Erziehungs- resp. Bildungszweckes unterstützt werden. Es genügt also nicht, daß, wie es die Herbartsche Pädagogik fordert, ein einheitlicher Gedankenkreis erzeugt wird; es muß vielmehr der Zögling zum vernünftigen und tatkräftigen Wollen erzogen und dieses auch der Zielpunkt aller Konzentration sein. „Dasjenige, was ‚Einheit der Person' genannt zu werden verdient, hat zu seiner unumgänglichen Voraussetzung die Zentralisation des individuellen Seelenlebens; diese aber tritt am augenscheinlichsten auf praktischem Gebiete hervor, in solchen Situationen, wo der handelnde Mensch mit zusammengefaßter Energie, von einem festen Beschlusse ganz erfüllt, nicht nur alle seine Gedanken, sondern auch alle seine Muskeln und Sehnen beherrscht, um im richtigen Augenblick die entscheidende Tat zu vollziehen." (Liebmann, Psychologische Aphorismen.) „Die Geschlossenheit des Charakters, die Integrität der Handlung setzt Einheit des Geistes, Konzentration des Bewußtseins, d. h. engste Verschmelzung der drei Bildungszentren des Wollens, Wissens und Könnens voraus; wenn wir sittliche Charaktere bilden wollen, oder, wie es viele gern hören, vorbereiten helfen wollen, und das wollen wir doch, so erwächst uns daraus die Pflicht, die ethisch-religiöse und die wissenschaftliche Ausbildung des Geistes und die technische des Körpers charaktergemäß zu gestalten. Und dazu gehört als wesentliches Moment die innige Verknüpfung aller Bildungsfaktoren zu einer Reproduktionseinheit, wie sie das Zustandekommen einer sittlichen Handlung bedingt." (Schmidt, Konzentration des Unterrichts auf realistischen Grundlage II. 3. 6.) Die Konzentration ist also ein Mittel der Bildung, und zwar das wichtigste und muß deshalb auch durch die Anordnung des Lehrstoffs (stoffliche oder Lehrplankonzentration) verbürgt sein; denn diese ermöglicht allein die methodische Konzentration. (Unterrichtskonzentration.) Die Anordnung des Lehrstoffs wird von F. Hollkamm (Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und zur fachwissenschaftlichen Anordnung

II. 3. 5) eingehend erörtert; er unterscheidet dabei eine fachwissenschaftliche Anordnung, eine Anordnung nach konzentrischen Kreisen und eine solche nach kulturhistorischen Stufen. Die fachwissenschaftliche Anordnung, welche in den höheren Schulen herrscht, ahmt den Gang der einzelnen Fachwissenschaften nach und ordnet daher wie diese den Stoff nach logischen Gesichtspunkten; sie kann naturgemäß, da sie nur ein Fach im Auge hat, den Forderungen der Apperzeption, Propädeutik, Repetition und Konzentration sehr wenig Rechnung tragen. Sie muß, dem wissenschaftlichen System zulieb, für die Bildung des Zöglings wertlosen Stoff in den Vordergrund stellen und anderen für die Bildung des Zöglings wertvollen Stoff zurückstellen oder ganz unbeachtet lassen; sie schreitet endlich zu schnell unter Vernachlässigung der anschaulichen Erfassung des Lehrstoffs zur abstrakten Auffassung desselben. Viel besser kommt den pädagogischen Forderungen die Anordnung des Lehrstoffs nach konzentrischen Kreisen entgegen; „sie bewirkt eine zweckmäßigere Gliederung des Stoffes, bei Stoffauswahl und Anordnung die Ausführung der Forderungen von Apperzeption, Propädeutik, Repetition und Konzentration und fördert durch dies alles nicht nur die sichere Einprägung eines reicheren Wissens, sondern auch eine lebhaftere Beteiligung der Schüler am Unterricht." (Hollkamm a. a. O.) Denn bei dieser Anordnung ist der Stoff in bestimmte, in ihrem Inhalt innig zusammenhängende Gruppen eingeteilt, so daß die verwandten Vorstellungen auch räumlich nahe beieinander liegen; jede dieser Stoffgruppen bildet eine Vorbereitung zur folgenden, so daß der Unterricht lückenlos fortschreiten kann und in der späteren die frühere wieder wiederholt wird. Die Konzentration ist allerdings, wenn man sie nicht besonders herstellt, nur innerhalb der einzelnen Gruppen möglich; aber sie läßt sich auch zwischen den verschiedenen Gruppen herstellen. Zur Einseitigkeit und Unnatürlichkeit hat die Anordnung nach konzentrischen Kreisen dadurch geführt, daß man in jeder Gruppe, in jedem Stoffkreis das Gesamtgebiet des betreffenden Lehrfaches aufnahm und dieses in den folgenden Stoffkreisen inhaltlich erweiterte; „man führt," sagt Dittes (Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre), „auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesamtgebiet des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vor und bildet auf jeder folgenden Lehrstufe unter Wiederholung des Vorangegangenen den abgesteckten Erkenntniskreis im einzelnen weiter aus." Wenn nun solche Lehrstufen zu klein sind, wenn sie z. B. nur ein Schuljahr zur Durcharbeitung in Anspruch nehmen, so entsteht eine Zersplitterung und Zerreißung des Lehrstoffs, so daß die oben angeführten Vorteile der konzentrischen Stoffanordnung verloren gehen und eine mechanische Einprägung des Lehrstoffs die Folge ist; auch muß die Natur des Lehrstoffs beachtet werden, so daß keine Schablone entsteht, in welche jeder Lehrstoff hineingezwängt wird. Diese Einseitigkeit und Unnatürlichkeit in der Anwendung der konzentrischen Kreise wird verhütet, wenn man sie mit der Anordnung nach kulturhistorischen Stufen vereinigt. Diese selbst dürfen nicht in der Form beibehalten werden, wie sie die Herbart-Zillersche Schule überliefert hat; sie müssen vielmehr zeitgemäß nach den Ergebnissen der Soziologie umgestaltet werden. „Das Wesen dieser Anordnung," sagt Hollkamm (a. a. O.), „besteht darin, daß nach ihr der Unterrichtsstoff in Gruppen geordnet wird, deren Folge den Stufen entspricht, die in der kulturhistorischen Entwicklung des Volkstums nachweisbar sind"; aber man darf diese Entwicklung nicht einseitig, sondern

muß sie allseitig auffassen. Und da lehrt uns die Soziologie, daß die wirtschaftlichen Verhältnisse die notwendige Grundlage aller Kulturentwicklung sind; von ihnen aus muß also die Bildung ausgehen und von da immer mehr zu den geistigen übergehen. Soziologische und psychologische Gesichtspunkte müssen also bei der Anordnung des Lehrstoffs beachtet werden; daraus aber ergibt sich eine Kombination der konzentrischen Kreise mit den kulturhistorischen Stufen. Es war ein Fehler der Herbart-Zillerschen Pädagogik, daß sie dies nicht beachtet hat; es ist aus dem Vorherrschen des historisch-philosophischen Gedankens bei ihr zu erklären, daß sie von vornherein die historisch-philosophischen Lehrfächer (Geschichte und Gesinnungsunterricht) in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Dadurch wurden die naturkundlichen Lehrfächer von vornherein in ein ganz unnatürliches und die Zwecke der Bildung schädigendes Abhängigkeitsverhältnis zu den historisch-philosophischen gebracht; sie wurden zu Anhängseln von ihnen. Beachtet man dagegen die soziologischen und psychologischen Gesichtspunkte als gleichwertig, so werden alle einseitigen Bevorzugungen einzelner Lehrfächer vermieden; auch die fachwissenschaftlichen Gesichtspunkte kommen dann zur Geltung. Und endlich kann man auch der psychologisch-pädagogischen Forderung gerecht werden, daß von der Anschauung ausgegangen, durch die denkende Verarbeitung zum begrifflichen Erfassen fortgeschritten und in der Anwendung auf das Leben, in der Darstellung der Lernprozeß beendigt wird; dieser Gang wird sich an den einzelnen methodischen Einheiten, auf den einzelnen Stufen und im ganzen Lehrgang bemerklich machen. Und wenn auch die ethischen Gesichtspunkte bei der Auswahl des Lehrstoffs die obersten sind, so dürfen sie es nicht bei der Anordnung sein; daher darf auch nicht, wie auch Hollkamm wieder fordert, der Religionsunterricht im Zentrum des ganzen Lehrplans stehen. Sowie man diese Forderung aufstellt, gelangt man wieder zu den Einseitigkeiten, die wir oben gerügt haben; denn man wendet sich damit ab von der Aufgabe des Unterrichts und dem Entwicklungsgang des menschlichen Kulturlebens. Wenn die sittliche Persönlichkeit sich an der Kulturarbeit der Zeit mit Erfolg beteiligen soll, so muß sie aus demselben hervorwachsen und in dieselbe hineinwachsen; von dem Kulturleben, von der Wirklichkeit der realen Welt muß die Bildung ausgehen und erst von da an zu den Ideen der idealen Welt hinführen. Dieses Kulturleben in seiner Gesamtheit und nicht ein einzelner Teil desselben steht daher im Mittelpunkte des Unterrichts, bildet dessen Zentrum; „im Mittelpunkte des Unterrichts stehen die einheitlichen Lebensgebiete der Natur, die Wirkungskreise des Kulturlebens, so wie es sich vor uns abspielt, so wie es um uns pulsiert und schafft, so wie es sich außer uns und mit uns ineinander fügt nach Gang und Ordnung der Dinge, nach innerer Notwendigkeit und Wahrheit, das natürliche Neben- und Ineinander der Naturelemente, Naturobjekte und Naturerscheinungen, das Kultur- und Menschenleben in seiner organischen Verknüpfung, in seinem gegenwärtigen Bestande, in seiner inneren Einheitlichkeit und Zusammengehörigkeit — natürlich nur in den hervorragendsten Erscheinungen, in den wichtigsten Repräsentanten, aufsteigend vom psychologisch Nahen und Einfachen bis zum Fernen und Verwickelten, nur in einer Form und Vertiefung, wie sie das Auffassungsvermögen des Kindes zuläßt.“ (Schmid a. a. O.) Wenn Schmid (a. a. O.) fordert, daß die realen Anschauungen den Boden darstellen müssen, „aus dem alle übrigen geistigen Gebilde ihre Nahrung ziehen,“ daß die „realistischen

Stoffe den inneren Kern des Stoffplanes" bilden müssen, so ist das eine Forderung, die Referent in seinem „Wegweiser" (Leipz., Brandstetter, 1892; I. S. 245 ff.) erhebt; er hat im II. Teil desselben nach diesen Gesichtspunkten auch einen Lehrplan aufgestellt, der den Forderungen der Konzentration entspricht. Seit 10 Jahren hat er allerdings in seinem Beruf reiche Erfahrung gesammelt und sie durch das Studium der pädagogischen Literatur ergänzt; in der Ausarbeitung seiner diesbezüglichen Gedanken würde er daher im einzelnen manches ändern, im ganzen aber an dem Grundplan festhalten. Referent hat auch versucht, schon damals den religiös-sittlichen Lehrstoff mit dem übrigen Lehrstoff der Volksschule in Beziehung zu setzen; auch hier würde er heute im einzelnen manches anders gestalten.

Eine „Theorie des Lehrplans" muß alle diese Punkte berücksichtigen; sie muß auf wissenschaftlicher Basis beruhen und die praktischen Erfahrungen im Ausbau im einzelnen verwenden. Da diese beiden Forderungen so selten beieinander zu finden sind, so ist auch eine Theorie des Lehrplans ein schweres Werk; nach der einen oder der anderen Seite haften ihr gewöhnlich Fehler an. Daher bietet ein Werk wie „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans" von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner auch dem Kritiker und besonders dem auf ein pädagogisches System eingeschworenen, Angriffspunkte; wir haben im vorigen Pädagogischen Jahresbericht gesehen, zu welcher nörgelnden Kritik dies führen kann. Was Kerschensteiner mit Recht betont, nämlich den Aufbau aller Kenntnisse und Erkenntnisse des Kindes auf die feste Basis der Anschauung und anschaulichen Erkenntnis durch genaue und richtige Beobachtung, das ist das Fundament der modernen Pädagogik, das leider durch viel Schutt vergraben worden ist; auch die „sogenannte" wissenschaftliche Pädagogik mit ihrem Vordrängen des Gesinnungsunterrichts auf eine Stufe, wo noch dem Sachunterricht die Herrschaft gebührt, hat hier gesündigt. Man muß erst die Sinne und die Anschauung bilden, bevor man die Phantasie bildet, sonst erzieht man Phantasten; der Wirklichkeitsunterricht ist die Basis aller Bildung, und nicht der Buchunterricht.

II. Literatur.

1. Geschichte der Pädagogik.

1. **E. Martig**, Sem.-Dir., Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule nebst einem Anhang über die Entwicklung des Volksschulwesens in der Schweiz. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare, sowie zum Selbstunterr. 348 S. Bern 1901, Schmid & Francke. 3,60 M.

Die Gesichtspunkte, von denen aus Seminardirektor Martig seine Geschichte der Erziehung geschrieben hat, sind im 51. Bd. und zwar im 1. Teil des Referates dieses Bandes des „Pädag. Jahresberichtes" dargelegt; es sind nach unserer Ansicht die allein richtigen. Er bietet dementsprechend die Entwicklung der pädagogischen Ideen im Zusammenhang mit dem Kultur- und Geistesleben unter Berücksichtigung des Auffassungsvermögens der Seminaristen in der konkreten Gestalt anschaulicher Lebensbilder und Vorbilder, beschränkt sich auf das, was für die Entwicklung und die Wirksamkeit der betreffenden Pädagogen bedeutungsvoll war und verweist alle Angaben, welche nicht notwendig zur allgemeinen Geschichte

der Pädagogik gehören, sondern nur von lokalem Interesse sind, in die Anmerkungen. Auch die Literatur, welche dem weiteren Studium dienen soll, ist meistens in diese Anmerkungen aufgenommen worden. Zum Auswendiglernen ist das Buch nicht bestimmt; die angehenden Lehrer sollen ja auch nur angeleitet werden, sich den Stoff denkend anzueignen und sich so in ihn zu vertiefen. Wir können das Buch als das beste seiner Art nicht nur den Seminaristen als Lehrbuch, sondern auch den Lehrern zum Studium empfehlen; im Verein mit Ostermanns „Päd. Leseb." werden sie aus ihm ein klares Bild von der Entwicklung der Pädagogik und Anregung und Anleitung zu weiteren Studien auf diesem Gebiete empfangen.

2. Dr. **Th. Achelis**, Die Wandlungen der Pädagogik im neunzehnten Jahrhundert. 204 S. Berlin 1901, S. Cronbach. 2,50 M.

Der Verfasser will in dem vorliegenden Buche nur einen Entwurf der Geschichte der Pädagogik geben, dagegen will er der Aufgabe, „die Prinzipien dieser Wissenschaft aus dem Gesamtbild der Weltanschauung, wie es sich uns bei den einzelnen Forschern darbietet, zu entwickeln", in ihm nicht näher treten; das aber gerade bedauern wir, denn es ist dies nicht bloß eine dankbare, sondern auch eine schwere Aufgabe. Einleitungsweise betrachtet der Verfasser die pädagogischen Anschauungen von Rousseau, Kant, Fichte, Herder, Schiller, Goethe, J. Paul, W. v. Humboldt und Basedow; im 1. Abschnitt wird dann die philosophische Begründung der Pädagogik und im 2. die fachmännische Behandlung der Pädagogik (Volks- und Gelehrtenschule) dargestellt; Pestalozzi schenkt der Verfasser besondere Aufmerksamkeit und bedauert, daß sich die höheren Schulen „um dieses größte pädagogische Genie, das je gelebt hat, fast gar nicht gekümmert" haben und man „in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens meist mit einer Achtungsverbeugung an ihm vorüber" gegangen ist; ebenso und mit Recht erfahren Fröbel, Gräfe und Diesterweg eine eingehende Würdigung. Dagegen müßte nach unserer Ansicht an die Stelle von Lüben Dittes treten; ohne Lübens Verdienste zu unterschätzen, muß man doch beachten, daß dieselben sich nur auf ein Gebiet der praktischen Pädagogik (Naturgeschichte) erstrecken, während Dittes anregend, wenn auch nicht bahnbrechend auf dem ganzen Gebiete der Pädagogik gewirkt hat. Mehr als einen übersichtlichen Ueberblick kann das Buch mit Rücksicht auf den Umfang nicht geben; die Geschichte der Pädagogik hat daher eine wesentliche Förderung durch dasselbe nicht erfahren.

3. Dr. **Gg. Mertz**, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. 681 S. Heidelberg 1901, C. Winter. 16 M.

Dr. Mertz hat sich bereits durch sein Werk: „Die Pädagogik der Jesuiten" als Geschichtsschreiber auf dem Gebiete des Schulwesens gut eingeführt; die dazu nötigen Studien mußten ihn notwendigerweise zu dem Studium des Schulwesens der Reformationszeit führen, deren Ergebnis in dem vorliegenden Werk geboten wird. Eine erschöpfende Darstellung desselben hat uns bisher noch gefehlt; daher kommt es, daß ein Janssen mit seiner tendenziösen Darstellung auch bei liberalen Schulmännern eine ganz falsche Ansicht über das Schulwesen unter dem unmittelbaren Einfluß der Reformation hervorrufen konnte. Das Werk von Mertz beseitigt diesen Uebelstand. Auf Grund eines reichen Quellenmaterials erörtert er im 1. Kapitel „die prinzipielle Stellung der Reformation zum Schulwesen und Zweck ihrer Erziehung"; im 2. Kapitel bespricht er die Schulmänner der Reformation und ihre bedeutendsten

Schöpfer; im 3. Kapitel gibt er eine Uebersicht über die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts und im Anhang einen Auszug aus denselben; im 4. Kapitel werden die Schulanstalten, in welchen diese Schulordnungen verwirklicht wurden, im 5. die Unterrichtsfächer derselben, im 6. die Unterrichtsmethode, im 7. die Erziehungsmittel, im 8. die Lehrer, im 9. die Schüler besprochen und im 10. kommt das Verhältnis des Humanismus zur Reformation auf dem Gebiete des Schulwesens zur Darstellung.

4. **J. Stier, H. Scheid, G. Fell**, Mitgl. der Gesellsch. Jesu, **Der Jesuiten Perpiñá, Bonifacius und Possewin ausgewählte pädagogische Schriften.** 564 S. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl. 6 M.

Die genannten Mitglieder der Gesellschaft Jesu haben die pädagogischen Schriften der drei genannten Jesuiten übersetzt und mit biographischen Einleitungen versehen; sie lebten im 16. Jahrhundert, und ihre Schriften enthalten also die pädagogischen Anschauungen der ältesten Jesuiten.

5. **M. Mahlmann**, Pfarrer, **Magister Andreas Reyher, der treue Mitarbeiter Herzog Ernst des Frommen. Ein Gedenkblatt zu Reyhers 300jähr. Geburtstag.** 56 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 1 M.

Mitten in den Wirren des dreißigjährigen Krieges dachte Herzog Ernst von Gotha an die Hebung der Volksbildung durch eine gründliche Reform des Schulwesens; sein treuer Helfer und der Verfasser des bekannten „Schulmethodus" war der Rektor Andreas Reyher, dem die Stadt Gotha 1900 ein würdiges Denkmal gesetzt hat und seit dessen Geburtstag am 4. Mai 1901 300 Jahre verflossen waren. Ueber diesen Mann, sein Leben und Tun, belehrt uns das vorliegende Schriftchen.

6. **A. Zeyß**, Schulrat, **Vierundzwanzigster Jahresbericht des Herzog Ernst-Seminars in Gotha.** 24 S. Ebendas. 1901. 60 Pf.

Seminarlehrer Berbig bringt zunächst eine kritische Uebersicht über die Literatur, welche die Verdienste des Herzogs Ernst des Frommen würdigt; der Herausgeber bietet sodann ein Lebensbild des 1801 verstorbenen Seminardirektors und Landesschulinspektors Hann in Gotha und den Inhalt von dessen „Methodus".

7. **Die pädagogischen Klassiker, herausg. v. E. Friedrich, Reg.- u. Schulrat, u. Gehrig, Kreisschulinspektor. J. J. Rousseau, 3. Bd.: Rousseaus pädagogische Schriften, Emil, herausg. von Gehrig.** 142 S. geb. 1,25 M.; **Bernhard Overberg, sein Leben und seine Schriften, herausg. von Seminarlehrer Herold.** 104 S. Geb. 1,25 M. Halle 1901, H. Schroedel.

An pädagogischen Klassikern ist kein Mangel; auch solche, die für den Unterricht, resp. zur Vorbereitung für die „Prüfungen" zugeschnitten sind, gibt es. Zu den letzteren gehört die vorliegende Ausgabe. Gehrig hat schon vor Jahren ein Schriftchen über „J. J. Rousseau, sein Leben und seine pädagogische Bedeutung" veröffentlicht, das nunmehr bei H. Schroedel in Halle als „zweite billige Ausgabe" mit neuem Titelblatt und neuem Umschlag erschienen ist. In dem vorliegenden 3. Bd. gibt er nach einer orientierenden Einleitung einen Ueberblick über Rousseaus pädagogische Schriften (Erziehungsplan, Neue Heloise, Emil), stellt den Inhalt in den wesentlichen Punkten und übersichtlich gegliedert dar und gibt eine Beurteilung desselben; bei der letzteren hält sich der Verfasser nicht von kirchlich-religiösen Einseitigkeiten frei. Herold gibt eine Lebensgeschichte Overbergs, welcher der Hauptinhalt seines Hauptwerkes: „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht" eingeschlossen und eine Wür-

digung der Erfolge Overbergs zugefügt ist. Den beiden Schriften sind Fragen und Aufgaben für Lehrer zur Vorbereitung auf Prüfungen beigefügt.

8. **Ch. G. Salzmanns ausgewählte Schriften**, herausg. v. E. Ackermann. 2. Bd. 2. Aufl. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 2,50 M.

Der 2. Bd. enthält: Noch etwas über die Erziehung u. s. w., Konrad Kiefer u. s. w.; Ameisenbüchlein u. s. w. Die 2. Auflage hat keine Veränderungen erfahren.

9. Dr. H. **Bahlke**, Sem.-Dir., **Die Stellung der Philanthropisten zum Religionsunterricht.** 81 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

Der Verfasser hofft, daß seine Schrift noch zu der Erkenntnis beitragen möge, „daß den Anschauungen und Grundsätzen der Philanthropisten eine nicht unwesentliche Bedeutung in der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik zukommt". Dazu hätte es nun zwar dieser Schrift nicht mehr bedurft, womit indes kein Urteil über ihren Wert ausgesprochen sein soll. Nach einer kurzen Einleitung gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung des philanthropischen Religionsunterrichts im Anschluß an die Lehren von Basedow, Bahrdt, Salzmann und Campe; sodann folgt eine vergleichende Zusammenfassung, Beurteilung und Wertung des Religionsunterrichtes der Philanthropisten. Der Verfasser steht auf orthodox-kirchlichem Standpunkt; von diesem aus beurteilt er den Religionsunterricht der Philanthropisten und im Anschluß daran die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes. Neues bringt die Schrift nicht; die Philanthropen, so zeigt er uns, haben im Religionsunterricht nicht den rechten Weg eingeschlagen; aber der vom Verfasser betretene Weg ist auch nicht der rechte. Wenn man den Philanthropen gerecht werden will, so darf man nicht bloß ihre „Weitschweifigkeiten", „Plattheiten", ihre einseitige Betonung der Verstandes- und die Vernachlässigung der Gemütsbildung hervorheben, sondern auch die Fortschritte, die ihre Bestrebungen gegenüber der Vergangenheit zeigen; man muß ihre Leistungen, wie alle der Geschichte angehörenden Tatsachen, mit dem vergleichen, was vorher da war, und nicht mit dem, was nachher noch besseres geleistet worden ist. Das alles hat der Verfasser der vorliegenden Schrift nicht genug beachtet.

10. Dr. H. **Lewin**, Sem.-Dir., **Das Kgl. paritätische Lehrerseminar in Usingen.** Festschrift zur Jubelfeier des fünfzigjähr. Bestehens der Anstalt. 136 S. Wiesbaden 1901, P. Plaum. 2,50 M.

11. Dr. H. **Schäfer**, **Das Kgl. paritätische Lehrerseminar zu Montabaur** nach seiner Entstehung, Entwicklung und gegenwärtigen Gestaltung. Festschrift zur Feier des 50jähr. Bestehens der Anstalt. 320 S. Ebendas. 1901. 4 M.

Die Geschichte dieser beiden Anstalten hat mehr als lokales Interesse; sie ist ein lehrreiches Stück deutscher Schulgeschichte. Der Fürst Karl Wilhelm von Nassau errichtete 1779 in Idstein ein simultanes Landesseminar, aus dem die Lehrer hervorgingen, welche an den nassauischen Simultanschulen in holder Eintracht segensreich wirkten. Die Reaktion fegte auch diese Anstalten weg; 1851 wurde das Simultanseminar in Idstein aufgehoben und in Nassau zwei konfessionelle Seminare, ein evangelisches in Usingen und ein katholisches in Montabaur errichtet, beiden aber der paritätische Charakter belassen. Von besonderem Interesse sind in der zuerstgenannten Schrift die Geschichte der Volksschule in Usingen und die des Seminars in Idstein und Usingen; im Simultanseminar wurde vom Direktor auch ein allgemeiner Religionsunterricht erteilt; weniger Notizen und mehr geschichtliche Darstellung wäre hier wertvoller gewesen.

Die zweite Schrift beginnt mit einer Geschichte des alten Seminars in Idstein (1779—1816), gibt dann eine Geschichte der Normalschule zu Montabaur (1807—1815), berichtet über den Denzelschen Lehrkursus (1816), bespricht dann das Simultanseminar in Idstein (1817—1851) und endlich das Seminar in Montabaur (1851—1900); die Darstellung ist viel ausführlicher und geschichtlich wertvoller als die in erstgenannter Festschrift, obwohl auch in jener wie in dieser viele, auch für ehemalige Schüler dieser Anstalten wertlose Notizen und Mitteilungen enthalten sind.

12. Festschrift zur 150jährigen Jubelfeier des Kgl. Lehrerseminars zu Hannover. XXX u. 73 S. Mit 5 Bildern. Hannover 1901, Hahnsche Buchh.

Der erste Teil dieser Festschrift (S. I—XXX) enthält eine Geschichte des Lehrerseminars in Hannover von Seminaroberlehrer Koehn, die sehr kurz ist und daher auch keinen besonderen Wert hat; wertvoll dagegen ist der zweite Teil, welcher in der Lebensgeschichte des bekannten Rechenmethodikers einen Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts bietet. Dieser zweite Teil ist auch in besonderer Ausgabe erschienen.

13. A. Retsch, GutsMuths pädagogisches Verdienst um die Pädagogik, die Geographie und das Turnen. 112 S. Hof 1901, R. Lion.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser einen Lebensabriß des Philanthropen und stellt dann eingehend die Verdienste desselben um die Pädagogik, um die Methodik des geographischen Unterrichts und die Turnkunst dar; da seine Darstellungen auf den besten Quellen beruhen, so ist die Schrift ein wertvoller Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.

14. Pestalozzis sämtliche Werke. Herausg. von Dr. L. W. Seyffarth. Vollständig in 12 Bdn. zu 60 M. VI. Bd. 449 S. 4,20 M., geb. 5,70 M. VII. Bd. 519 S. 5 M., geb. 6,50 M. IX. Bd. 608 S. 5,70 M., geb. 7,20 M. X. Bd. 635 S. 6 M., geb. 7,50 M. Liegnitz 1901, C. Seyffarth.

Im vorigen Jahresbericht haben wir eingehend die vorliegende Ausgabe von Pestalozzis sämtlichen Werken besprochen. Bd. VI enthält: „Ein Schweizerblatt" und „Figuren zu einem ABC-Buch oder den Anfangsgründen meines Denkens" (Fabeln), Bd. VII „Lienhard und Gertrud" Ausgabe 1790—92); Bd. IX enthält: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" mit einer Einleitung und einem Nachtrag (Veränderungen der Cottaschen Ausgabe) vom Herausgeber; „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend, in Verbindung mit Aufsätzen und Bruchstücken, die den Gang und die Geschichte meiner Lebensbestrebungen erheitern", (Umarbeitung der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt") mit einer Einführung vom Herausgeber; „Der natürliche Schulmeister" oder „Praktische Anweisung in den einfachsten Grundsätzen des Kinderunterrichts in allen Vorkenntnissen, die ihnen unter dem sechsten Jahre beizubringen notwendig sind" mit Einleitung vom Herausgeber; „Die Elementarbücher", „Abschiedswort an die Kinder in Münchenbuchsee" und „Zweck und Plan einer Armenerziehungsanstalt" mit Vorbemerkungen vom Herausgeber. Bd. X enthält: „Wochenschrift für Menschenbildung und Journal für Erziehung" mit einer Einleitung vom Herausgeber; in dieser „Wochenschrift" sind eine Reihe von wertvollen Abhandlungen erschienen („Ueber die Idee der Elementarbildung", „Reden Pestalozzis an sein Haus" u. s. w.).

15. Dr. H. Walsemann, J. H. Pestalozzis Rechenmethode. 211 S., 1 Abbild. u. 2 Pestalozzische Tabellen. Hamburg 1901, A. Lefèvre Nachf. 3 M.

Der Verfasser hat versucht, die Rechenmethode Pestalozzis, die auf den Versuchen, welche Pestalozzi in Burgdorf, Münchenbuchsee und Iver-

don gemacht hatte, beruhte, in der Weise zu prüfen, daß er dem methodischen Gang, den ihr Urheber eingeschlagen, möglichst folgte; die Ergebnisse dieser historisch-kritischen Untersuchung und deren psychologisch-pädagogischen Nachprüfung sind in dem vorliegenden Buche dargestellt. Der 1. Teil enthält eine historische Darstellung der Rechenmethode Pestalozzis, der 2. Teil eine kritische Würdigung derselben; dieser zweite Teil stützt sich in den Hauptpunkten auf die Ergebnisse von Versuchen, welche die praktische Brauchbarkeit der Pestalozzischen Hilfsmittel für den Rechenunterricht betreffen und hat den Hauptzweck, den psychologischen Grund der bezeugten und nachgeprüften Unterrichtsergebnisse aufzudecken und die pädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen.

16. **A. B. Hanschmann**, Friedrich Fröbel, Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Nach authentischen Quellen dargest. 3., bis auf die Neuzeit ergänzte Aufl. 535 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 4 M.

Das vorliegende Buch ist immer noch das Hauptwerk über Fröbels Pädagogik und noch immer nicht übertroffen worden; es zeigt in eingehender Darstellung, wie Fröbels Erziehungsidee aus seinem Leben und seiner Zeit hervorgewachsen sind, sich entwickelt und gestaltet haben und macht in anschaulicher Weise mit denselben bekannt. In der vorliegenden Ausgabe sind der ersten Auflage, die unverändert ist, vier neue Abschnitte zugefügt worden, welche die wichtigsten Arbeiter und Arbeiterinnen im Dienste der Fröbelschen Kindergärten der Neuzeit, soweit sie verstorben sind, die Verbreitung der Kindergärten und der ihnen zu Grunde liegenden Ideen in den letzten 25 Jahren, die Weiterentwicklung der philosophischen und pädagogischen Grundlagen der Kindergartenerziehung und endlich die Vollendung des Fröbelschen Erziehungsgebäudes behandeln. Dieser Anhang ist auch als Sonderausgabe unter dem Titel: „Von der Wiege bis zur Hochschule" erschienen (54 S., 1,20 M.; Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1901), der 1. Abschnitt stellt das „Fröbelsche Erziehungsgebäude in seiner Vollendung" dar, der 2. bespricht die pädagogischen und philosophischen Grundlagen, den Schluß bildet eine Geschichte der Verbreitung der Kindergärten und ihrer Vertreter. In dieser neuen Arbeit will der Verfasser zeigen, daß Fröbel nicht nur, wie man oft meint, der Pädagog des Kindergartens war, sondern mit seinem „Denken, Suchen und Finden" die Erziehung von der „Wiege bis zur Hochschule" ins Auge faßte; von diesem großen Erziehungs-Organismus konnte er allerdings nur die Grundlinien vorzeichnen und den ersten Teil ausführen. Weil unsere Pädagogik in ihrer weiteren Entwicklung auch bei Fröbel anknüpfen muß, so wird das Schriftchen zur Orientierung gute Dienste leisten.

17. Dr. **P. Hohlfeld**, Prof., Fröbels Grundgesetz. 31 S. Berlin 1901, L. Oehmigkes Verl. 50 Pf.

So wünschenswert es ist, wenn die Grundlagen der Fröbelschen Pädagogik behufs tieferer und gründlicherer Erfassung einer Bearbeitung unterzogen werden, so wenig wird dies nach unserer Ansicht in der Weise geschehen dürfen, wie es in dem vorliegenden Schriftchen geschieht; es ist weder geeignet, Fröbels Grundgesetz dem Verständnis näher zu bringen, noch der Fröbelschen Pädagogik Freunde zu gewinnen.

18. Dr. **E. Lahse**, Schleiermachers Lehre von der Volksschule im Zusammenhange mit seiner Philosophie. 87 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 2 M.

Dr. Eisenlohr hat 1852 ein Schriftchen: „Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Schleiermachers" herausgegeben, das 1862 in

zweiter Auflage erschien, nunmehr aber vergriffen ist; es sollte die philosophisch begründeten Gedanken dieses Mannes über die Volksschule und Volksschulpädagogik in weitere Kreise verbreiten und den reaktionären Strömungen der Zeit entgegenwirken. Der Verfasser der vorliegenden Schrift hat nun denselben Stoff, der heute noch nicht veraltet ist, selbständig im Zusammenhang mit der Philosophie Schleiermachers bearbeitet; auch heute wird die Schrift daher nicht bloß ein historisches Interesse beanspruchen dürfen, sondern auch Anregungen zum Nachdenken über die Gedanken des Philosophen und ihre Verwirklichung in unserer Zeit geben. In der Einleitung gibt der Verfasser eine übersichtliche Darstellung der Lehre von der Volksschule bei den Philanthropen, Pestalozzi und Fichte; im ersten Teil behandelt er dann die Grundlagen der Volksschulpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik im Verhältnis zur Philosophie Schleiermachers, im zweiten Teil die Volksschulpädagogik. Bezüglich der Literatur möchten wir noch auf das im Literaturverzeichnis nicht genannte Werk: Dr. Diebow, „Die Pädagogik Schleiermachers im Lichte seiner und unserer Zeit" hinweisen.

19. A. Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Allgemeiner Teil. Bearb. u. m. einer Einleitung vers. von Sem.-Dir. Dr. K. Wacker. 195 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 1,80 M.

Die Ausgabe ist für katholische Lehrer bestimmt; die Einleitung — Diesterwegs Leben, Ansichten über Religion und religiöse Erziehung, Schriften, Würdigung — läßt das deutlich erkennen. Man hält es für gefährlich, Diesterwegs Wegweiser ohne Kommentar einem katholischen Lehrer in die Hand zu geben! Doch ist der Bearbeiter von seinem Standpunkt aus gerecht. Daß er Diesterwegs Stellung zu Religion und Kirche bekämpfen muß, ist klar; seine Verdienste um die Didaktik, Methodik, Hebung des Lehrerstandes u. s. w. erkennt er voll und ganz an. Die Bemerkung, daß Beneke in seinen letzten Zielen auf Materialismus hinausgeht, ist unrichtig; er hat ihn vielmehr bekämpft. Wenn der Verfasser sagt: „Der Lehrer wird von den Parteien umworben, der politische und religiöse Freisinn stellt sich ihm überall mit seinem Einfluß zur Verfügung, wo es gilt, gegen konservative Ansicht, gegen die Verbindung zwischen Schule und Kirche oder auch gegen den konfessionellen Religionsunterricht anzukämpfen", so irrt er; denn gerade seitens der ultramontanen Seite geht man auf den Lehrerfang aus. Die freigesinnten Parteien lassen die Lehrer in dem Kampf gegen „konservative" Ansichten im Schulwesen völlig im Stich. Diesterweg „streitsüchtig" zu nennen, ist nicht gerechtfertigt; durch den ihm aufgezwungenen Kampf wurde er zum Kämpfer. Treitschke ist uns keine Autorität bei der Bekämpfung Diesterwegs; auf ihn hätte sich der Bearbeiter nicht berufen sollen.

20. T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. nach des Verf. Handexemplar herausg. von O. Ziller, Pfarrer a. D. 169 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 1,80 M.

Die vorliegende Schrift soll nach des Verfassers Worten „eine Darstellung der allgemeinen Pädagogik nach Herbartschen Grundsätzen" sein; jedoch versucht der Verfasser auch, „Gesichtspunkte, die außerhalb der Herbartschen Schule geltend gemacht worden sind, besonders auch in den mit ihr sich so nahe berührenden Werken von Beneke und Waitz", sowie auch die von Palmer vertretene religiöse Richtung zur Ausgleichung und Versöhnung herbeizuziehen, ohne sich jedoch auf polemische Erörterungen über

Meinungsverschiedenheiten einzulassen. Das Buch erschien in erster Auflage 1856; für die zweite Auflage hatte der Verfasser in seinem Handexemplar zahlreiche und wichtige Nachträge verzeichnet, die vom Herausgeber des vorliegenden Buches, des Sohnes vom Verfasser, verwertet resp. im Anhange dem Buche beigegeben worden sind. Die „Einleitung" war Zillners erste in sich vollendete größere Schrift; wer sich mit seiner Pädagogik eingehend beschäftigen will, darf sie nicht ungelesen lassen, wenn auch der Inhalt derselben in die später erschienene „Allgemeine Pädagogik" im wesentlichen übergegangen ist.

21. **G. Voigt**, Prof., Prov.-Schulrat, Die Bedeutung der Herbartschen Pädagogik für die Volksschule. 2., durchges. Aufl. 92 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,20 M.

Die neue Auflage dieses in Bd. 44 des Pädag. Jahresberichtes besprochenen Schriftchens hat einzelne Erweiterungen erfahren; sie würde mit mehr Recht den Titel führen: Die Bedeutung der Pestalozzi-Herbartschen ꝛc., denn es sind nicht bloß Herbartsche, sondern vielfach auch Pestalozzische Gedanken, die der Verfasser hervorhebt.

22. **F. W. Dörpfelds** Gesammelte Schriften. XII. Bd.: Die Heilslehre, genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte. 2. Enchiridion zum Verständnis der bibl. Geschichte nebst Handbuch. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 3,60 M., geb. 4,20 M.

Zu dem 12. Bd. hat der Herausgeber eine Einleitung geschrieben; der I. Teil behandelt sodann die methodische Einleitung, der II. gibt Andeutungen für die Beantwortung der Fragen des II. Enchiridions und der III. enthält das Enchiridion zum Verständnis und zur Wiederholung der biblischen Geschichte.

23. **J. Trüber**, F. W. Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis. 265 S. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 3 M.

An der Hand von Dörpfelds Schriften und brieflichen Auslassungen legt der Verfasser dar, welche Forderungen Dörpfeld an eine gesunde Sozialerziehung stellt und welche praktischen Aufgaben hier zu lösen sind; die Schrift ist daher ein wertvoller Beitrag zur Lösung der Streitfrage über individuelle und soziale Erziehung.

24. Dr. **Pfalz**, Prof., Ein Knabenleben vor sechzig Jahren. 146 S. Leipzig 1901, R. Wöpke. 2,50 M.

Pädagogische Betrachtungen eigener Erlebnisse sind für den Pädagogen immer wertvoll, besonders aber, wenn sie von einem Schulmanne angestellt werden, wie die vorliegenden; er verschweigt weder die Fehler des Zöglings, noch die der Erzieher und hebt den Einfluß der Orts- und Zeitverhältnisse gebührend hervor.

25. Dr. **W. Ostermann**, Prov.-Schulrat, Pädagogisches Lesebuch für Lehrerseminarien. 2. Aufl. 662 S. Oldenburg, Schulzesche Hofb. 5 M.

Die 1. Auflage dieses Buches haben wir in Bd. 45 des Päd. Jahresber. eingehend besprochen und als das beste seiner Art empfohlen; die neue Auflage ist um fünf Lesestücke bereichert worden: Ratke, Schulprüfung Fr. Wilh. I., Fichtes Reden, Harnisch, Sailer, dagegen sind die Auszüge aus den preuß. Allg. Bestimmungen und den oldenburg. Grundlinien weggelassen. Die in der 1. Aufl. am Schluß stehenden erläuternden Anmerkungen sind dem Text beigegeben worden.

26. Jos. Schiffels, Auswahl pädagogischer Klassiker. Ausführliche Inhaltsangabe wichtiger pädagogischer Quellenschriften, nebst vielen wörtlich angeführten Kernstellen. Eine Ergänzung zu jeder Geschichte der Pädagogik und zu jeder pädagogischen Chrestomathie. Für den Unterr. u. die Vorbereitung auf pädagog. Prüfungen. 248 S. Paderborn 1901, F. Schöningh. 2,60 M.

Inhalt und Zweck des Buches ergeben sich aus dem Titel; die Auswahl kann gebilligt werden.

27. Chronik der Schule zu Oelsnitz i. Vogtl. Herausg. v. der Lehrerschaft in Oelsnitz. 86 S. Oelsnitz 1901, Götze & Thenau. 2 M.

Auf Grund von zuverlässigen Quellen und Quellenschriften haben die Verfasser unter Führung des bekannten Schuldirektors Seyfert die Entwicklung der Schule zu Oelsnitz von der Reformation bis heute dargestellt und damit einen wertvollen Beitrag zur Entwicklungsgeschichte der Pädagogik geschaffen. Nach unserer Ansicht hätten die Namen der vielen unbedeutenden Rektoren, Kantoren und Baccalaurei und andere nebensächliche Mitteilungen ohne Schaden, ja zum Vorteil des Buches wegbleiben können; sie hemmen die Lektüre und vergrößern ohne Zweck den Umfang.

28. D. Dr. K. Schneider, Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat, Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule. Lebenserinnerungen. 2. Aufl. 496 S. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf. 6 M.

Die Bekenntnisse eines Mannes, der, wie der Verfasser des vorliegenden Buches, im Schulwesen einen so bedeutenden Einfluß ausgeübt hat, sind, selbst wenn sie subjektiv gefärbt sind, von großem Wert für die Geschichte des Schulwesens; daher wird jeder Schulmann, der Interesse für die letztere hat, das Buch mit Interesse und Nutzen lesen. Der Verfasser stellt in seinen Lebenserinnerungen die Schilderung der Zustände auf dem Gebiete des Kirchen- und Schulwesens, die er miterlebte und an denen er mitarbeitete, in den Vordergrund; so erhalten wir ein Bild von dem Entwicklungsgang des Mannes und zugleich von der von ihm geleisteten Lebensarbeit.

29. Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit, bearb. in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten u. Schulmännern, fortgesetzt von Dr. Gg. Schmid. 5. Band. Ebendas. 1901.

Die 1. Abteilung dieses großangelegten Werkes (511 S., 16 M.) enthält die Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation, bearbeitet von Rektor Dr. H. Bender, und das neuzeitliche nationale Gymnasium, wie es sich seit der Reform von 1890 bis 1900 entwickelt hat, bearbeitet von Dr. Gg. Schmid; die zweite Abteilung (316 S.) enthält die Geschichte des Realschulwesens in Deutschland von Prof. Dr. Hoffmann, das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1789 bis 1899, dasselbe in England im 19. Jahrhundert und das der Jesuiten seit 1600 von Dr. E. v. Sallwürk, sowie die Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von Prof. Dr. Wychgram und das in England von Prof. Dr. Hamann; im Nachtrag stellt Dr. G. Schmid als Nachtrag zur Geschichte der preußischen Gymnasien und Realgymnasien die Fortentwicklung dieser Anstalten durch die Berliner Konferenz und die Kabinettsordre vom 26. November 1900 nebst den betreffenden Verfügungen und Lehrplänen dar. Da die Darstellung überall auf den besten Quellen beruht, so bildet das Werk neben Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart (2 Bde. 1897) das Hauptwerk für die Geschichte des höheren Unterrichtswesens.

2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. Dr. B. Schmid, Die Philosophie am Ausgange des 19. Jahrhunderts. 39 S. Berlin 1901, Gose & Tetzlaff. 1,20 M.

Mehr wie eine Uebersicht kann der Verfasser in dem engen Rahmen nicht bieten; er beginnt bei Kant und führt uns bis zu Ratzenhofer, Wundt und Häckel. Aber der Lehrer erhält doch, besonders wenn er mit einzelnen Teilen etwas näher vertraut ist, ein klares Bild von dem Entwicklungsgang der Philosophie im verflossenen Jahrhundert, durch das er zu weiteren Studien angeregt wird.

2. Dr. R. Steiner, Welt- und Lebensanschauungen im neunzehnten Jahrhundert. I. Bd. 167 S., II. Bd. 192 S. à 2,50 M. Berlin, S. Cronbach.

In diesem Werk wird dem Leser ein Buch geboten, das ihn mit der Entwicklung der Philosophie von Goethe und Kant bis Darwin und Häckel eingehender bekannt macht als das Schriftchen von Schmid; wer nicht gerade Fachstudien machen will, dem wird es genug Stoff für seine philosophiegeschichtlichen Studien bieten. Im I. Bd. wird die Philosophie geschildert, die in den ersten 50 Jahren des 19. Jahrhunderts versuchte, aus dem Geiste selbst heraus die Wahrheit zu holen; es ist dies die idealistische Periode. In dem II. Bd. wird die Philosophie geschildert, die in den letzten 50 Jahren des verflossenen Jahrhunderts versuchte, aus dem Natur- und Geistesleben die Wahrheit zu holen; es ist dies die realistische Periode, die zuletzt in eine realistisch-idealistische übergeht. Die Darstellung ist objektiv, anschaulich und leicht faßlich.

3. Dr. L. Goldschmidt, Marginalien und Register zu Kants Kritik der reinen Vernunft von Gg. S. A. Mellin (Züllichau 1794). 167 u. 189 S. Gotha 1900, E. F. Thienemann. 6 M.

4. Dr. L. Goldschmidt, Kantkritik oder Kantstudium? Für Immanuel Kant. 218 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 5 M.

Wer sich eingehend mit Kantstudien und besonders mit der „Kritik der reinen Vernunft" beschäftigen will, wird in den genannten beiden Werken ein vorzügliches Hilfsmittel finden. In dem erstgenannten Buch bringt der Verfasser im zweiten Teil das genannte Werk Mellins wieder zum Abdruck; es sind „Marginalien" (Randbemerkungen), Inhaltsangaben der einzelnen Absätze der Kritik der reinen Vernunft; sie enthalten die Hauptwahrheiten der Kritik mit den Beweisen und stellen so das ganze System in einem Abriß dar. Hat man also einen Abschnitt der Kritik der reinen Vernunft studiert, so kann man den Hauptinhalt an der Hand dieses Buches wiederholen und nochmals durchdenken. Der Herausgeber hat diese Marginalien mit einer Begleitschrift (167 S.) versehen, welche eine „Würdigung der Kritik der reinen Vernunft" enthält. Schon hier, resp. im Vorwort, wendet er sich gegen Prof. Paulsens „Immanuel Kant" (Stuttgart, Frommann); eingehender geschieht dies aber in dem zweitgenannten Buch, das ganz dem Zweck gewidmet ist, Kant gegen die von Paulsen gemachten Angriffe resp. abweichende Auffassungen zu verteidigen; überall aber ist es positiver Zweck auch dieser Schrift, „zu überzeugen und das Verständnis Kantscher Arbeit zu fördern". Die Form der Polemik gegen Paulsen kann jedoch nicht immer gebilligt werden; sie sollte niemals, am allerwenigsten aber gegenüber einem Manne wie Paulsen, verletzend sein.

5. J. H. v. Kirchmann, Im. Kants Kritik der reinen Vernunft, herausg., erl. u. m. einer Lebensbeschreibung Kants versehen. 8., revid. Aufl. von Th. Valentiner. 769 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 4 M.

Die vorliegende Ausgabe von Kants Kritik der reinen Vernunft ist für die Bedürfnisse eines weiteren Leserkreises bestimmt; die 8. Auflage ist durch Vergleichung mit anerkannten Ausgaben verbessert worden.

6. A. Rau, Der moderne Panpsychismus. Eine summarische Kritik des Idealismus und seiner neuesten Entwicklungsphase. 16 S. Berlin 1901, Gose & Tetzlaff. 60 Pf.

Der Verfasser unterwirft den von Berkeley begründeten Idealismus resp. Panpsychismus, von dem sich auch Kant trotz seines Protestes nicht losmachen konnte, einer scharfen Kritik und wendet sich zuletzt ganz besonders gegen Prof. Ziehen, der ihn ebenfalls vertritt; seine Erörterungen sind beachtenswert für jeden, der sich mit Philosophie beschäftigt.

7. E. H. Schmitt, Leo Tolstoi und seine Bedeutung für unsere Kultur. 482 S. Leipzig 1901, E. Diederichs. 5 M.

In der vorliegenden Schrift will der Verfasser zeigen, daß Tolstoi eine Umwälzung in der allgemeinen Weltanschauung anstrebt und zwar sowohl nach der theologischen wie nach der naturalistisch-wissenschaftlichen Seite; die Grundzüge dieser neuen Weltanschauung, des Tolstoismus, sind in seinen Schriften, allerdings noch völlig unausgearbeitet und unentwickelt, in unbestimmten Umrissen skizziert. Der Verfasser hat es daher unternommen, sie in zusammenhängender Darstellung einheitlich zu bearbeiten. Es ist dies keine leichte Arbeit; und ebenso ist es für den Leser nicht leicht, die geistvollen Erörterungen des Verfassers in ihrem wahren Sinn zu erfassen, zumal der Stil desselben zuweilen recht schwerfällig ist.

8. A. Lehmann, S. J., Lehrbuch der Philosophie auf aristotelisch-scholastischer Grundlage zum Gebrauch an höh. Lehranst. u. zum Selbstunterr. II. Bd. 1. Abt.: Kosmologie u. Psychologie. XV u. 526 S. 6 M., 2. Abt.: Theodicee. XI u. S. 527—778. 3 M. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl.

In Bd. 52 des „Päd. Jahresberichtes" ist der I. Bd. dieses Werkes und dabei Tendenz und Zweck desselben besprochen worden; ihm schließt sich der vorliegende Band an. Wer die katholische Kirchenphilosophie gründlich studieren will, findet in dem Buch ein gutes Hilfsmittel.

9. R. Josl, Prof., Philosophenwege. Ausblicke u. Rückblicke. 308 S. Berlin 1901, R. Gaertners Verlag. 6 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß unsere Zeit der Philosophie nicht sehr geneigt ist und möchte daher durch sein Buch dazu beitragen, die Geneigtheit zur Philosophie zu fördern; seine „Studien", die er bietet, sollen „weniger philosophieren als von der Philosophie reden", sollen anregen zum Studium derselben. So redet er von der „Zukunft der Philosophie", vom „ethischen Zeitalter", von den „Frauen in der Philosophie", von „Philosophenehen", von der „Sphinx des Pessimismus", von „Stirner" und von „Philosophie und Dichtung". So interessant alle diese Ausführungen zu lesen sind für den, der schon mitten in der Philosophie steht, so wenig werden sie durch die Darstellungsweise des Verfassers geeignet sein, den Anfänger in die Philosophie einzuführen oder gar für sie zu gewinnen; wir können das Studium des Buches daher nicht Anfängern, wohl aber Geförderten in der Philosophie empfehlen.

10. **W. Wundt**, Gustav Theodor Fechner. Rede zur Feier seines hundertjähr. Geburtstages. 92 S. Mit Beilagen u. 1 Abbild. des Fechner-Denkmals. Leipzig 1901, W. Engelmann. 2 M.

Gewöhnlich sieht man in Fechner nur den Begründer der Psychophysik; daß er mehr, daß er ein echter Philosoph war und welche Beziehungen zwischen den Arbeiten Fechners auf den Gebieten der exakten Forschung und seiner eigenartigen Weltanschauung bestanden, das legt Wundt in der vorliegenden Schrift eingehend dar.

11. **W. Wundt**, Einleitung in die Philosophie. 466 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. Geb. 9 M.

Wir haben dem Leser des „Pädag. Jahresberichtes" in den letzten Jahren bereits zwei Werke über die „Einleitung in die Philosophie" vorgeführt, das von Kulpe (1898) und das von Jerusalem (1899); während diese Werke eine Schilderung des jetzigen Zustandes der Philosophie mit kritischer Betrachtung und Darlegung der eigenen Ansichten geben, gibt das vorliegende Werk ausschließlich eine geschichtliche Orientierung, durch welche gezeigt werden soll, wie die Philosophie selbst und die philosophischen Probleme entstanden sind, um hierdurch zu einem systematischen Studium dieser Wissenschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt vorzubereiten. Der erste Abschnitt beschäftigt sich daher mit der Aufgabe und dem System der Philosophie; der zweite gibt eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der Philosophie; der dritte endlich stellt die Hauptrichtungen der Philosophie dar.

12. Dr. **A. Drews**, Prof., Eduard von Hartmanns philosophisches System im Grundriß. 851 S. Heidelberg 1902, C. Winter. 16 M.

Ed. v. Hartmann gehört zu den wenigen Philosophen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein geschlossenes System der Philosophie und mit demselben eine geschlossene Welt- und Lebensanschauung aufgebaut haben; bei der großen Anzahl von umfangreichen Schriften, in denen dies geschehen ist, ist nur dem Fachphilosophen möglich, dieses System aus den Schriften des Trägers desselben selbst kennen zu lernen. Man muß deshalb das vorliegende Buch, das nach einer biographischen Einleitung eine eingehende Darstellung des ganzen philosophischen Systems Ed. v. Hartmanns enthält, mit Freuden begrüßen; da das Buch 1902 erschienen und uns kurz vor Schluß des vorliegenden Jahresberichtes zuging, so müssen wir uns eine eingehendere Besprechung für den nächsten Jahresbericht vorbehalten.

13. Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. XXVII: Dr. W. Saltykow, Die Philosophie Condillacs. 73 S. Bd. XXVIII: Dr. Quarch, Zur Geschichte und Entwicklung der organischen Methode der Soziologie. 68 S. Bd. XXIX: Dr. Roth, Schelling und Spencer. 63 S. Bd. XXX: Dr. Tscheuschner, Die philosophiegeschichtlichen Voraussetzungen der Energetik. 48 S. Bd. XXXI: Dr. Rose, Die Lehre von den eingeborenen Ideen bei Deskartes und Locke. 34 S. à 1 M. Bern 1901, C. Sturzenegger.

Der hervorragendste Vertreter des Sensualismus, der hinsichtlich der Erkenntnistheorie allen philosophischen Richtungen in Frankreich während des 18. Jahrhunderts gemeinsam war (Deismus, Materialismus und Gefühlsphilosophie), ist Condillac; er vertritt die Lehre vom bloß graduellen, nicht prinzipiellen Unterschied zwischen Tier und Mensch, der Entstehung und Entwicklung aller psychischen Funktionen und Zustände und aller Erkenntnisse aus der Sinneswahrnehmung und negiert die absolute Willensfreiheit. In der vorliegenden Schrift gibt zunächst der Verfasser einen

kurzen Ueberblick über die historische Entwicklung des Sensualismus, stellt dann Condillacs philosophisches System dar und gibt zum Schluß einen kritischen Rückblick auf dasselbe. Eine Ergänzung zu dieser Darstellung bietet Dr. Rose in den Erörterungen über „Die Lehre von den eingeborenen Ideen bei Descartes und Locke"; er gibt erst einen kurzen Ueberblick über die Entwicklung der Lehre von Plato bis Descartes und dann eine eingehende Darstellung derselben bei den beiden genannten Philosophen. — Quarch gibt einen kurzen Ueberblick über die Entwicklung der Geschichtsphilosophie resp. Soziologie und ihr Verhältnis zur Biologie hinsichtlich der Methode; sodann legt er eingehend dar, welchen Beitrag Schelling zur Entwicklung der organischen Methode der Soziologie geliefert hat und zwar mit Rücksicht auf die Lösung der ethischen Probleme und verfolgt dann die Wandlung der organischen Betrachtungsweise bis zu ihrem juristischen Vertreter Bluntschli.

14. **Ed. v. Hartmann**, Die moderne Psychologie. 474 S. Leipzig 1901, H. Haacke. 12 M.

Es ist eine recht verdienstvolle Arbeit des bekannten Philosophen, eine kritische Darstellung der Hauptprobleme der modernen Psychologie zu geben; diese muß gerade für den Pädagogen, der ja alle einzelnen Strömungen in derselben unmöglich verfolgen kann, von besonderer Bedeutung sein. Der Verfasser will durch sein Buch aber nicht bloß die Uebersicht über die verschiedenen Strömungen auf diesem Gebiete erleichtern, „sondern auch durch Zusammenstellung der Diskussionen über streitige Probleme zur Klärung derselben beitragen"; er hat daher nur einzelne Kapitel der neueren Psychologie — Aufgabe und Methode der Psychologie, das Unbewußte, Association und Reproduktion, Empfindung, Gefühl und Wille, die Einheit des Bewußtseins, der psychologische Parallelismus, — eingehend in der Art behandelt, daß er die Ansicht der einzelnen Psychologen eingehend darlegt, kritisiert und am Schluß das Ergebnis zusammenfaßt. Mit einer „Bilanz der modernen Psychologie" schließt das Buch. Die kritische Betrachtung erfolgt durchgehends vom psychologischen Standpunkte des Verfassers, was beim Studium des Buches wohl beachtet werden muß; wer diesen nicht durchgehends teilt, wird auch den kritischen Erörterungen nicht überall zustimmen.

15. **W. Wundt**, Grundriß der Psychologie. 4., neu bearb. Aufl. 411 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. Geb. 7 M.

Im vorigen Bd. des „Päd. Jahresberichtes" haben wir eingehend über Wundts Stellung in der heutigen Philosophie und Psychologie berichtet und auch im I. Teil dieses Referats noch einiges hinzugefügt; wir haben daraus ersehen, daß er darin noch immer eine führende Stellung einnimmt. Wer also sich mit dem Studium der modernen Psychologie eingehend beschäftigt, kann an Wundt nicht vorübergehen; er muß wenigstens den „Grundriß" und sollte auch noch die „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" studieren. Die uns vorliegende 4. Auflage des Grundrisses ist entsprechend den Fortschritten dieser Wissenschaft neu bearbeitet worden, hat mancherlei Zusätze und kleinere Umarbeitungen erfahren. Sodann sind den einzelnen Kapiteln entsprechende Literaturnachweise behufs eines eingehenden Studiums derselben beigefügt worden. Wer Wundts Standpunkt in der Methode und in seiner Willenslehre resp. auch der Apperzeptionslehre nicht teilt, wird auch von diesem Standpunkt aus die Bearbeitung des vorliegenden Buches, das nicht für Anfänger im psychologischen Studium geschrieben ist, kritisieren.

16. H. de Raaf, Sem.-Dir., Die Elemente der Psychologie, anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Aus dem Holländischen übersetzt ins Deutsche v. W. Rheinen. 2., verb. Aufl. 132 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 1,60 M.

Die neue Auflage hat nach der 9. Auflage des Originalwerkes mancherlei Erweiterungen und Verbesserungen erfahren; neu eingefügt ist ein Kapitel über Interesse und Aufmerksamkeit. Im übrigen sind wir noch immer der Ansicht, daß wir in Deutschland auf diesem Gebiete keinen Mangel haben und sogar solche Werke besitzen, die dem vorliegenden vorzuziehen sind, weil sie auch die Fortentwicklung der Psychologie seit Herbart berücksichtigen; wir müssen deshalb an unserem Urteil in Bd. 50 des Päd. Jahresberichtes festhalten.

17. Dr. M. Jahn, Dir., Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Ein Lehr- u. Handbuch, unter Mitwirkung von Sem.-Dir. Heilmann bearb. 3., verb. u. verm. Aufl. 464 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 7,20 M.

Im 50. Bd. des Pädagogischen Jahresberichtes haben wir die zweite, völlig neu bearbeitete Auflage eingehend besprochen; die vorliegende Auflage hat mancherlei Erweiterungen, besonders durch Berücksichtigung neuerer Ergebnisse der physiologischen Psychologie und Psychopathologie, sowie Verbesserungen erfahren. Dennoch merkt man an einzelnen Stellen, besonders in der Gefühls- und Willenslehre, daß der Verfasser dem Bannkreis der Herbartschen Psychologie noch nicht ganz entronnen ist; je mehr er auch hier die Ergebnisse der physiologischen Psychologie verwertet, desto mehr wird sein Buch an Wert für den Lehrer gewinnen. Um vollständig zu einer pädagogischen Psychologie zu werden, ist allerdings eine noch schärfere Befolgung der genetischen Methode nötig; dann kommen auch die Ergebnisse der Kinderpsychologie an geeigneter Stelle mehr zur Verwertung und die Beziehungen zur Pädagogik können deutlicher und schärfer hervorgehoben werden. Der Verfasser ist auf dem besten Wege zu einer solchen Darstellung der Psychologie; denn im ersten Teil seines Buches (1. und 2. Abschnitt) wird die natürliche Entwicklung der Individualität, im zweiten die Entwicklung der Persönlichkeit unter dem Einfluß der Erziehung zur Darstellung gebracht. Aber auch in der vorliegenden Gestalt wird das Buch nach wie vor besonders der Fortbildung des Lehrers in diesem Gebiet die besten Dienste leisten.

18. L. Haberich, Sem.-Oberl., Pädagogische Psychologie. I. Teil: Das Erkenntnisvermögen. 264 S. Kempten 1901, J. Kösel'sche Buchh. 3 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches fügt dem angegebenen Titel noch hinzu: „Die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre unter durchgängiger Anwendung auf Unterricht und Erziehung vom Standpunkte christlicher Philosophie anschaulich dargestellt." Schon aus der Einleitung erfahren wir, daß dieser „Standpunkt christlicher Philosophie" derjenige der katholischen Kirchenlehre und der ihr zu Grunde liegenden Philosophie ist. Dem Leser des „Päd. Jahresberichtes" brauchen wir nicht hier darzutun, wie verfehlt es ist, eine Psychologie auf einer philosophischen Basis aufzubauen; sie erhält dadurch von vornherein eine einseitige Richtung, die ihrer Wissenschaftlichkeit schadet; noch schlimmer ist es aber, wenn diese philosophische Basis noch durch eine theologische verquickt ist. Der Verfasser will durch die Herausgabe seines Buches verhüten, daß der „christliche" Lehrer, d. h. in seinem Sinne der „katholische", sich aus Werken belehre, „die mit seiner religiösen Ueberzeugung oft in schroffem Widerspruch stehen, indem sie die Willensfreiheit leugnen, das Dasein und die

Unsterblichkeit der Seele preisgeben, als unbeweisbar beiseite lassen oder auch dagegen angehen"; er will sie bewahren vor einer „falschen und irrigen Psychologie" und zugleich den „Unglauben in der Pädagogik" bekämpfen. Es scheint, als hätten die Werke von Kellner, Baumgarten u. a. ihre Wirkung zum Teil verfehlt; es gibt immer noch katholische Lehrer, welche sich das geistige Futter nicht von der Kirchenlehre zuschneiden lassen, sondern sich in der Psychologie auch aus Werken, wie sie uns Dittes, Jahn, Sully-Stimpfl, Wundt, Ziehen u. a. geboten haben, belehren. Der Verfasser selbst hat ja auch, wie er angibt, diese und noch andere Schriften solcher „ungläubiger" Philosophen und Psychologen benutzt und also auch studiert und keinen Schaden an seiner Seele gelitten; traut er den Lehrern weniger geistige Kraft und Willensstärke zu? Er bekennt selbst, daß zur Darbietung der pädagogischen Psychologie „eine genügende Kenntnis der psychologischen Wissenschaft, der richtigen", betont er, gehört; für ihn kann diese richtige Psychologie nur bei Gutberlet, Pesch u. a. Jesuiten zu finden sein; warum greift er denn nun noch nach Werken, die wie Dittes, Jahn, Wundt u. a. eine falsche und irrige Psychologie lehren und für den Glauben gefährlich sind? Wir können die katholischen Lehrer nur warnen, sich so ihre geistige Nahrung zuschneiden, sich mit scholastischer Psychologie füttern zu lassen; sie müssen es sich sonst auch gefallen lassen, wenn sie von ihren Kollegen als „rückständig" bezeichnet werden. Der Verfasser des vorliegenden Buches hat Bedacht darauf genommen, sich „in allen Hauptpunkten in wesentlicher Uebereinstimmung mit der aristotelisch-scholastischen Philosophie zu halten"; sie hat nach ihm die Wahrheit für alle Zeit festgestellt. Was bedarf es da noch weiteren Forschens auf diesem Gebiet? Und ein „Heide" ist es, der diese „christliche" Philosophie geschaffen hat? Und merkwürdig, die feste Ueberzeugung, daß „die Wahrheiten über unsere Seele, über ihre Geistigkeit, ihre Verstandeskraft, ihre Willensfreiheit" „Urwahrheiten der Menschheit sind", hindert den Verfasser nicht, „die haltbaren Ergebnisse der neueren Seelenlehre: der Kinderforschung, der Experimentalpsychologie, der Psychophysik u. a. anzuerkennen und aufzunehmen". Konnten sie denn wirklich zu den „Urwahrheiten" noch etwas hinzufügen? Da scheint also das Forschen auch in der Psychologie nicht umsonst zu sein? Demnach, ihr katholischen Lehrer, greift dann lieber zu Werken, wie sie Jahn, Sully-Stimpfl, Wundt, Ziehen u. a. geboten haben.

19. **P. Bergemann**, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 484 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 9 M.

Dr. Bergemann will in dem vorliegenden Werke eine Ergänzung zu seiner „Sozial-Pädagogik" geben, die wir im vorigen Jahresbericht besprochen haben; wir waren in dieser Besprechung der Ansicht, daß es besser gewesen wäre, wenn Dr. Bergemann diese „Ergänzung" als „Vorgänger" zur „Sozialen Pädagogik" hätte erscheinen lassen, weil dadurch viele Erörterungen hätten vermieden werden können, die in eine „Pädagogik" nicht gehören. Auch in dem vorliegenden Werke befinden sich eine Reihe von Erörterungen, die, so wertvoll sie auch für eine Psychologie als Wissenschaft sein mögen, für den Pädagogen minderwertig sind und daher in eine „pädagogische Psychologie" nicht gehören; auch hier geben gerade diese Erörterungen, die sich meistens auf streitige Gebiete beziehen, der scharfen und vielleicht etwas subjektiven Kritik Veranlassung zu scharfem Tadel. So sind z. B. nach unserer Ansicht die „eingehenden" Erörterungen über die Reaktionszeit, Apperzeptionszeit u. s. w. (S. 47

bis 49), über das Weber-Fechnersche Gesetz (S. 51—58) u. dgl. nicht von dem Interesse für den Pädagogen, als sie es nach dem ihnen gewidmeten Raum zu beanspruchen scheinen; auch Geruchs- und Geschmackssinn, die für den Pädagogen auch von geringer Bedeutung sind, sind zu eingehend behandelt. Die Darstellung müßte vielfach einfacher sein; es treten zu viel Fremdwörter auf, zu viel Schematisierungen (z. B. S. 131 über Reproduktion). Man merkt dem Buche eben überall zu sehr die Gelehrsamkeit des Verfassers an; was er aus einer großen Anzahl von Spezialwerken gesammelt, das bietet er ohne die nötige strenge Auswahl und Sichtung mit Rücksicht auf den Zweck des Buches und seine Leser dar. Die zahlreichen Literaturangaben werden dem Lehrer selten etwas nützen können; denn in Kapitel I, wo die Hauptwerke ohne Auswahl genannt sind, fehlt die genauere Angabe derselben, und bei den einzelnen Kapiteln sind nur solche Spezialwerke genannt, die schwerlich der Lehrer zu seinem Studium heranziehen wird. Bei einzelnen Kapiteln wird derselbe auch die nötige Klarheit in der Darstellung vermissen; so hätten z. B. die Lokalisationstheorie und der Muskelsinn eingehender, die Entwicklung des Raum- und Zeitbewußtseins klarer und anschaulicher dargestellt werden müssen. Wir sind der Ansicht, daß die Methode der genetischen Darstellung, die dem Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens folgt, für die „pädagogische" Psychologie die geeignetste ist; hätte der Verfasser sie befolgt, so hätte er die Ergebnisse der Kinderpsychologie mehr verwerten und in seiner Darstellung lückenlos fortschreiten können. Näher auf Einzelheiten einzugehen, ist hier nicht möglich; wenn wir auch in Bezug auf die Richtigkeit manches auszusetzen hätten, so wollen wir damit und mit den vorangegangenen Bemerkungen nicht bestreiten, daß das Buch auch manche wertvolle Erörterung enthält und daß der Verfasser sich bemüht hat, die Ergebnisse der Forschungen der modernen Psychologie der Pädagogik dienstbar zu machen. Darin liegt das Verdienst des Verfassers und der Wert des Buches.

20. **Benno Erdmann**, Die Psychologie des Kindes und die Schule. 52 S. Bonn 1901, Fr. Cohen. 1 M.

Das Schriftchen ist aus einem Vortrag hervorgegangen und enthält eine prinzipielle Erörterung über die Ziele und Methoden der Kinderpsychologie; der Verfasser will aber nicht bloß orientieren, sondern auch dazu helfen, „daß der Eifer, mit dem die Arbeit auf diesem Gebiet auch bei uns getrieben wird, nicht ausarte". Daher verdient das Schriftchen besondere Beachtung; wir sind allerdings der Meinung, daß der Lehrer zwar nicht die Psychologie als Wissenschaft, wohl aber ihre pädagogische Verwertung bereichern soll, die wieder dem Psychologen als wertvolles Material seiner Arbeiten dienen kann.

21. Dr. **F. Lütgenau**, Der Ursprung der Sprache. Eine sprachpsychologische Untersuchung. 32 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf. 1,50 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß die moderne sprachwissenschaftliche Theorie, wie sie z. B. Max Müller formuliert und begründet, nicht frei von Irrtum und Selbstwiderspruch ist, und daß daher statt vorbehaltloser Zustimmung erwägende Prüfung am Platze sei. Er stellt zunächst die Frage: Beruht die Sprache auf Lautnachahmung? und dann die: Beruht die Sprache auf Empfindungslauten? Nach der Beantwortung dieser Frage geht er dann auf eine genauere Erörterung des Gegenstandes ein, legt die Entwicklung der Sprache in ihren verschiedenen

Phasen dar und gibt zum Schluß einen Ueberblick über die Versuche der Menschen, den Ursprung der Sprache zu ergründen.

22. K. **Halsbrunner**, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine philosophisch-pädagogische Studie. 107 S. Wien 1901, H. Kirsch. 1,20 M.

Hätte der Verfasser an seiner ursprünglichen Absicht, bloß eine wissenschaftliche Abhandlung zu schreiben, festgehalten, so hätte sein Werkchen, auch wenn man demselben nicht überall zustimmen kann, sicher an Wert gewonnen; er hätte trotzdem auf die Verhältnisse des Schullebens Rücksicht nehmen können. So aber hat er es von vornherein zu einer Polemik gegen Dittes und für Herbart-Ziller, auf welche hier nicht eingegangen werden kann, benutzt. Der eigentliche sachliche Teil der Schrift behandelt die Aufmerksamkeit erst als psychologisches Problem und dann nach ihrer pädagogischen Seite; der Verfasser vertritt hier überall die Herbart-Zillersche Schule, die er als wissenschaftliche im Gegensatz zu der Dittesschen Vulgarpädagogik bezeichnet, denn für ihn „bietet nur die wissenschaftliche Pädagogik mit ihrem positiven Christianismus, als der historisch feststehenden, höchsten Kulturstufe" eine sichere Grundlage für die sittliche Charakterbildung.

23. Dr. med. J. **Demoor**, Prof., Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. 292 S. Altenburg 1901, O. Bonde. 6 M.

Die vorliegende Schrift bildet den III. Band der von Rektor Ufer herausgegebenen internationalen pädagogischen Bibliothek und reiht sich würdig den beiden vorangegangenen Bänden an; der vorurteilsfreie Beurteiler muß bekennen, daß wir in Deutschland bis jetzt keine Werke über den betreffenden Gegenstand haben, welche wir diesen drei Schriften an die Seite stellen können. Behandelte der I. Band die Entwicklung der normalen, so behandelt der vorliegende Band die Entwicklung der anormalen Kindesseele; und da bei dieser die Erziehung mehr eingreifen muß, so steht sie dabei auch im Vordergrund. Das erste Buch beschäftigt sich mit der wissenschaftlichen Grundlage, den Problemen der besonderen Erziehung; das zweite Buch stellt das normale und anormale Kind nebeneinander; das dritte Buch bespricht die Behandlung und das vierte Buch den Unterricht der Zurückgebliebenen.

24. Dr. Th. **Ziehen**, Prof., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters. 79 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Auf physiologisch-psychologischer Grundlage stellt der bekannte Psychologe und Psychiatriker die einzelnen Geistesunterschiede des Kindesalters, sowohl die angeborenen, wie die erworbenen, dar, bespricht den körperlichen und geistigen Entwicklungsgang in den ersten Lebensjahren, die Erkennung der Geisteskrankheiten, die Heilungs- und Besserungsaussichten und die Behandlung; diese Schrift hat für den Pädagogen ganz besonderes Interesse.

25. Dr. O. **Willmann**, Prof., Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. I. Teil: Logik. 132 S. Wien 1901, B. Herder. 1,80 M.

Bei der Bearbeitung des vorliegenden Buches waren dem Verfasser die Gesichtspunkte maßgebend, welche s. Z. Trendelenburg für den bezeichneten Unterricht aufgestellt hat, der historische und psychologische; er schließt sich also an die aristotelische Logik und an das natürliche Denken an. Wir

beschränken uns darauf, auf das Buch hinzuweisen; die Kreise, für die es bestimmt ist, sind im Titelblatt bezeichnet.

26. P. Natorp, Prof., Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen. 19 S. Marburg 1901, Elwertsche Verl. 40 Pf.

Die Leitsätze lagen den Vorlesungen zu Grunde, die der Verfasser für Lehrer und Lehrerinnen in Marburg 1901 gehalten hat; sie bilden das Gerippe, zu dem die Vorlesungen Fleisch und Blut hinzufügten. Für die Zuhörer aber waren und sind sie ein Leitfaden zur nochmaligen Durcharbeitung der Gedankengänge; für andere, welche die Vorträge nicht gehört haben, haben sie keinen Wert, denn von Knochen kann man sich nicht ernähren.

27. Lindner, Prof., Geschichtsphilosophie. 206 S. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf. 4 M.

Wir führen das Werk unter den Grundwissenschaften der Pädagogik an, weil es sich an die Soziologie anschließt und soziologische Fragen erörtert; es bietet eine objektive, parteilose und besonnene Darlegung der Ideen, welche nach Ansicht des Verfassers die Entwicklung des menschlichen Kulturlebens beherrschen und hat daher auch für den Pädagogen Interesse.

28. G. Uphues, Prof., Einführung in die moderne Logik. 1. Teil: Grundzüge der Erkenntnistheorie. 98 S. Osterwieck 1901, A. W. Zickfeldt. 1,50 M., geb. 2 M.

Eine dem heutigen Stand der Wissenschaft entsprechende Darstellung der Logik für Lehrer ist ein zeitgemäßes und verdienstvolles Unternehmen; von diesem Gesichtspunkte aus muß schon das vorliegende Buch von uns mit Freuden begrüßt werden. „Ich habe," sagt der Verfasser im Vorwort, „das Buch geschrieben für diejenigen, welche diese schwierigen Fragen studieren, d. h. durchdenken wollen, um sich eine eigene Meinung zu bilden, nicht für die, welche sich mit einer bloßen Kenntnisnahme der in der Erkenntnistheorie behandelten Fragen begnügen möchten"; und das ist nach unserer Ansicht auch die Hauptsache beim Studium der Logik, nicht das bloße Wissen derselben. Eine solche Bearbeitung der Logik wird einen anderen Weg einschlagen müssen, wie die gewöhnlichen Lehrbücher der Logik, und vieles ausscheiden müssen, was sich seit alter Zeit in denselben aufgestapelt findet. Der vorliegende 1. Teil enthält die Grundzüge der Erkenntnistheorie; wir finden in ihm folgende Punkte erörtert: 1. Was ist Wahrheit? 2. Die Wahrheit und das Wesen der Dinge; 3. Unser Wissen; 4. Umfang unseres Wissens. Der Leser kann sich hier über die wichtigsten Fragen der Erkenntnistheorie orientieren und sich eine Antwort erarbeiten. Die Erarbeitung ist allerdings, das liegt in der Natur des Gegenstandes, keine leichte Sache; sie verlangt ein ernstes Studium. Der Verfasser hätte es aber doch, nach unserer Ansicht, in einzelnen Teilen durch eine anschaulichere Darstellung erleichtern können; vor allen Dingen hätte er in einem Werk, das sich als zum „Bücherschatz des Lehrers" (Volksschullehrers) ankündigt, lateinische Phrasen vermeiden sollen. Anerkennend müssen wir aber das sehr ausführliche Inhaltsverzeichnis und das Namen- und Sachregister erwähnen.

29. Dr. H. Lesser, Das Wahrheitsproblem unter kulturphilosophischem Gesichtspunkt. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 2 M.

Der Verfasser will mit seiner Schrift einen Beitrag zur Erkenntnistheorie liefern; er knüpft an Kant an und versucht unter seiner Führung eine Vertiefung des Begriffs „Erfahrung" unter kulturhistorischem Ge-

sichtspunkt (kulturhistorische Erfahrung) und die Lösung des Wahrheitsproblems unter dem Gesichtspunkte der kulturhistorischen Erfahrung. Der Stil des Verfassers erschwert die Auffassung des an und für sich interessanten Inhaltes sehr; es fehlt ihm an Klarheit sowohl hinsichtlich der Wort- als der Satzformen. Auch wird ihm nicht jeder Leser zu seinen Konsequenzen folgen wollen; denn man braucht z. B. noch lange nicht das naturalistische Sein „als ein peripherisches Moment zurückzunehmen in den Geist", wenn man sich vom Materialismus abwendet. Wir sind der Ansicht, daß nur vom real-idealen Standpunkt aus das Wahrheitsproblem gelöst werden kann, soweit es überhaupt für Menschen lösbar ist.

30. O. **Flügel**, Abriß der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. 4. Aufl. 120 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 1,60 M.

Das vorliegende Schriftchen erschien 1850 unter dem Titel: Antibarbarus logicus von Dr. Allihn; es war gegen die auf den preußischen Schulen damals herrschende Hegelsche Philosophie gerichtet und sollte die logischen Fehler derselben nachweisen. Von der dritten Auflage an streifte es den Charakter einer Streitschrift ab und nahm den eines Abrisses der formalen Logik an; es enthält demnach: die drei logischen Grundsätze, die Lehre von den Begriffen, die Lehre von den Urteilen, die Lehre von den Schlüssen, von den systematischen Formen und den Trugschlüssen. Von den Bekämpfungen der Hegelschen Philosophie hat der Herausgeber der 3. und 4. Auflage nur das beibehalten, was nach seiner Ansicht noch heute von Wert ist; sonst sind neben den in Werken über Logik gebräuchlichen Beispielen zahlreiche Beispiele aus den einzelnen Wissenschaften entnommen.

31. **G. Oehmichen**, Grundriß der reinen Logik. 55 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. 1 M.

Der Verfasser der vorliegenden Schrift bietet in derselben den Entwurf zu einer später „möglicherweise" erscheinenden Schrift mit ausführlicher Darstellung; in kurzer Fassung erörtert er die logische Begriffsbeschreibung und die logische Urteilsbildung von einem dem Verfasser eigentümlichen Standpunkt. Ob seine Auffassung der reinen Logik eine Neugestaltung derselben zur Folge haben wird, wie der Verfasser annimmt, vermögen wir nicht zu beurteilen; das muß den Fachgelehrten vorbehalten bleiben. Für Lehrer wird das Studium des „Entwurfs" kaum einen Wert haben.

32. Dr. **J. Cohn**, Allgemeine Aesthetik. 293 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. 6 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches schließt sich an Kant an; er will unter kritischer Benutzung der nach Kants Zeit gelieferten Einzelarbeiten auf dem Gebiete der Aesthetik die notwendige inhaltliche Ergänzung des Kritizismus, die Kant als Erbe hinterlassen, vornehmen. Zu diesem Zweck will er die Aesthetik von ihrer eigentümlichen Aufgabe aus begründen und geht daher nicht von den Grundwahrheiten irgend eines philosophischen Systems aus; „dadurch", sagt er, „ist die Möglichkeit gegeben, daß der Leser jeden Schritt des Gedankenganges nachprüfen kann, nirgends gezwungen wird, Voraussetzungen zunächst einfach hinzunehmen". Dabei beschränkt sich der Verfasser auf das diesem Wertgebiet Gemeinsame und Ableitung der wichtigsten Gliederungen innerhalb des Gebietes; er gibt weder eine Theorie der einzelnen Künste, noch eine philosophische Betrachtung über das Wesen des Schönen. Zunächst stellt

er fest, „ob und wie sich das ästhetische Wertgebiet gegen andere Wertgebiete abgrenzen läßt"; die so gewonnenen Merkmale des ästhetischen Wertes geben zugleich eine formale Charakteristik des Gebietes. Die Aufsuchung und Feststellung des Inhaltes der ästhetischen Werte ist die weitere Aufgabe, welche im zweiten Teil des Buches gelöst wird. Endlich wird im dritten Teil die Bedeutung des ästhetischen Wertgebietes, die Bedeutung des Schönen und der Kunst in dem Zusammenhang unseres Seins und Wirkens dargelegt. Das Studium des Buches verlangt, wie das bei dem Inhalte nicht anders möglich ist, angestrengte Geistesarbeit; der Lehrer, der sich mit der zur Zeit lebhaft erörterten Frage der künstlerischen Erziehung eingehend beschäftigen will, soll sie nicht scheuen.

33. Dr. A. Dorner, Zur Geschichte des sittlichen Denkens und Lebens. 9 Vorträge. 199 S. Hamburg 1901, L. Voß. 4 M.

Es gibt z. B. eine große Anzahl von Werken über wissenschaftliche Ethik; für den Anfänger im Studium aber sind wenige davon geeignet. Zu diesen wenigen gehört in erster Linie das im Bd. 52 des „Pädag. Jahresberichtes" besprochene Werk von Th. Lipps: „Die ethischen Grundfragen" (Hamburg und Leipzig, L. Voß, 1899). Die geschichtliche Entwicklung des Sittlichen und seiner Auffassung, der Ethik, wird jedoch von diesem Werk nicht berücksichtigt; daher bildet das vorliegende Werk eine vorzügliche Ergänzung dazu. In den beiden ersten Kapiteln stellt der Verfasser in allgemeinen Umrissen die Entwicklung der ethischen Intelligenz und Ideale dar; sodann geht er auf die Besprechung des Verhältnisses der Sittlichkeit zu Religion, Recht, Kunst u. s. w. in ihrer Entwicklung näher ein.

34. M. Wentscher, Ethik. I. Teil. Leipzig 1901, A. Barth. 7 M.

Der Verfasser hat nicht die Absicht, sich mit den ethischen Erscheinungen unserer Zeit im Zusammenhang mit den geistigen Hauptströmungen, die unsere Zeit charakterisieren, zu beschäftigen; er erwähnt dieselben nur, um sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen. Er will keine empiristische oder realistische, oder sagen wir eine evolutionistische, sondern eine idealistische Ethik aufstellen; diese soll sich nicht, wie der Verfasser darlegt, beherrschen lassen von den Prinzipien der Entwicklungslehre, sie soll Individual- und nicht Sozialethik sein. Sie soll der Ausdruck des tief inneren Sehnens der Menschen nach einer Lebensgestaltung sein, „in der wir Gottähnlichkeit, d. h. vollendete Freiheit und Vollkommenheit zum Ausdruck bringen"; sie soll also eine philosophische Ethik, eine Normwissenschaft sein. In dem vorliegenden 1. Teil beschäftigt sich der Verfasser mit der kritischen Grundlegung; er sucht zunächst „in stetiger kritischer Auseinandersetzung mit anderen möglichen Standpunkten letzte, für sich evidente Maßstäbe aller ethischen Wertschätzung zu gewinnen und findet diese in den sogenannten ethischen Axiomen, welche der freien Selbstbestimmung als Boden dienen sollen" und sucht dann „das Wesen und die Bedingungen wahrer Freiheit festzustellen, in der zuletzt alles Sittlich-Gute, Idealische seine Begründung und Rechtfertigung findet." Man darf aber nun nicht annehmen, der Verfasser ignoriere die Tatsachen der Entwicklungslehre, soweit sie auf die Ethik Anwendung finden können, und der damit in Zusammenhang stehenden Sozialethik; nein, er berücksichtigt sie vollständig. Er geht bei seinen Untersuchungen aus vom Gewissen in seiner Entwicklung und Bedeutung und untersucht dabei das individuelle, soziale und intellektuelle Gewissen; im II. Buch erörtert er dann die Willenshandlung und die Willensfreiheit. So gewinnt er die Maßstäbe für die

ethischen Wertschätzungen, die Begründung und Rechtfertigung des Sittlichen; auf diesem Fundament will er dann im II. Teil die praktische Anwendung der gewonnenen Prinzipien auf die gesamte Lebensgestaltung zur Darstellung bringen. Wir dürfen somit die Hoffnung hegen, daß das vorliegende Werk sowohl den Forderungen der evolutionistischen wie denen der absoluten Ethik, soweit sie berechtigt sind, gerecht wird.

35. **K. Staude**, Lic., Einleitung in die Ethik. I.: System u. Kritik der ethischen Systeme. 194 S. 3 M. II.: Grundlinie der Ethik. 295 S. 5 M. Leipzig 1901, Dieterichsche Verl.

Die Einleitung in die Ethik soll einerseits die wissenschaftlichen Grundsätze aufstellen, nach denen bei der Bearbeitung der Ethik verfahren werden soll, und anderseits über die Probleme, welche bei der Anwendung dieser Grundsätze entstehen, orientieren; sie hat also auf der einen Seite die Aufgabe der Ethik als Wissenschaft festzustellen und auf der andern einen Ueberblick über den Hauptinhalt und den Aufbau des ethischen Systems zu geben. Dadurch verschafft sie einerseits der Ethik als Wissenschaft ihren Platz in dem System der Wissenschaft überhaupt und belehrt anderseits über die besondere Gestalt, welche die Ethik mit Rücksicht auf ihren Gegenstand annehmen muß. Der I. Band des vorliegenden Werkes beschäftigt sich zunächst mit der Aufgabe und dann eingehend mit dem System und der Darstellung und Kritik der wichtigsten ethischen Systeme, und zwar mit denen von Schleiermacher, Herbart und Kant, um daraus Richtlinien für den Aufbau der Ethik als Wissenschaft zu gewinnen. Die Grundlinien einer solchen enthält der II. Band; nach einer Erörterung über die Methode der Ethik legt der Verfasser darin die Grundlinien derselben dar. Im ersten Teil der letzteren erörtert er die ethischen Grundbegriffe; im zweiten bringt er das Wesen des Sittlichen zur Darstellung, und zwar im ersten Abschnitt im Anschluß an Herbart eine Lehre vom sittlichen Urteil, und im dritten im Anschluß an Kant eine Lehre vom sittlichen Willen, während der diese beiden Abschnitte verbindende zweite Abschnitt die Lehre von der Pflicht, als Zentrum der Grundlehren der Ethik enthält; der dritte Hauptteil hat es mit den Bedingungen für die Entstehung des Sittlichen zu tun und bildet so den Uebergang zu den einzelnen ethischen Disziplinen. Das Studium des Buches ist eine anstrengende Arbeit, bringt aber auch reiche Frucht.

36. **H. Schwartz**, Privatdoc., Das sittliche Leben. Eine Ethik auf psychologischer Grundlage. Mit einem Anhange: Nietzsches Zarathustra-Lehre. 417 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. 7 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches hat im vorigen Jahre eine „Psychologie des Willens" als Grundlage der Ethik veröffentlicht (Päd. Jahresb. 53, II. 2 (6). In den verschiedenen Zeitströmungen sieht er die Notwendigkeit, dem sittlichen Wollen und Streben einen festeren Halt zu geben, als dies durch die bestehende wissenschaftliche Ethik geschehen kann; er will deshalb eine Ethik auf psychologischer Grundlage, auf der Willenslehre, die er in seinem obengenannten Buche ausführlich dargelegt hat, aufbauen, die dem sittlichen Wollen und Streben feste Richtlinien geben kann. In der Einleitung orientiert er übersichtlich und kurz über die Stellung der Ethik zum Leben der Gegenwart und die festen Richtlinien der wissenschaftlichen Ethik und deren willenspsychologischen Grundlagen; nach dieser Darlegung sind Lust und Unlust kein Werten, sondern Gewertetes; dagegen sind Gefallen und Mißfallen ein Werten und die niederen einfachsten und ursprünglichsten Willensregungen. Die höheren

Willensregungen sind das Vorziehen; auf ihm beruhen die sittlichen Normen, die in zwei Arten zerfallen, die der Personen- und die der Fremdmoral. Diese beiden Teile der Ethik werden nun im einzelnen im 1. und 2. Teil des Buches ausgeführt; der Anhang beschäftigt sich mit Nietzsches Zarathustra-Lehre.

37. W. Rein, Grundriß der Ethik. 292 S. Osterwieck 1901, A. W. Zickfeldt. 2,50 M.

Dem Bedürfnis nach einem für Lehrer geeigneten, die neueren Strömungen berücksichtigenden Lehrbuch der Ethik kommt das vorliegende Buch entgegen und wird daher seinen Zweck, den Lehrer mit den wichtigsten Fragen der Ethik näher bekannt zu machen, erfüllen. In der Einleitung bespricht der Verfasser kurz die Aufgabe und Stellung der Ethik innerhalb der Philosophie und die Bedeutung der Ethik mit Beziehung auf unsere Zeit; im ersten Teil gibt er sodann einen kurzen Abriß über die Geschichte der Ethik und charakterisiert die drei wichtigsten Strömungen in der Gegenwart, den Eudämonismus, Evolutionismus und Moralismus; im zweiten Teil endlich gibt der Verfasser ein System der Ethik im Anschluß an die Lehre von den sittlichen Ideen und die Darstellung derselben. Wir hätten gewünscht, daß im ersten Teil besonders der Evolutionismus etwas eingehender zur Darstellung gekommen wäre; wenn sich der Verfasser auch im zweiten Teil an Herbart anlehnt, so hat er sich doch im wesentlichen von Einseitigkeiten bei der Herbartschen Ethik freigehalten und eine Verschmelzung derselben mit der wissenschaftlichen Ethik der Gegenwart versucht. Besonders muß aber hervorgehoben werden, weil es für den Lehrer besonders wichtig ist, daß der Verfasser keine abstrakte Theorie in seinem Buche darstellt, sondern überall die betreffenden Lehren zu den Lebensfragen in Beziehung setzt (Ethik und Politik, Strafe, soziale Entwicklung, Kommunismus, christlicher Sozialismus, Staatssozialismus, Bildung, Schulwesen, Frauenfrage 2c.). Daß gerade in der Ethik die subjektive Auffassung besonders hervortritt, liegt in der Natur der Sache; daher werden auch die vom Verfasser vertretenen ethischen Anschauungen im einzelnen nicht ohne Widerspruch bleiben.

38. Adele Gerhard u. Helene Simon, Mutterschaft und geistige Arbeit. Eine psychologische u. soziologische Studie auf Grundlage einer internationalen Erhebung mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung bearb. 326 S. Berlin 1901, G. Reimer. 5 M.

Es ist eine nicht leichte, aber verdienstvolle Arbeit, die uns im vorliegenden Buche geboten wird; die Verfasserinnen haben darin den Versuch gemacht, „das bedeutungsvolle Problem des Verhältnisses höherer geistiger Arbeit zu der körperlichen Natur der Frau und den aus ihr erwachsenden Funktionen und Aufgaben der Mutter auf Grundlage eines breiteren Erfahrungsmaterials zu prüfen". Nach einer orientierenden Einleitung werden im I. Teil die körperliche Natur der Frau, der Mutterberuf und die geistige Arbeit der Frau, und im II. das Verhältnis der Mutterschaft zu den verschiedenen Arten geistiger Arbeit eingehend dargelegt; im III. Teil werden die Gesamtergebnisse dargestellt.

39. Dr. W. Bode, Goethes Lebenskunst. 2. Aufl. 267 S. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn. 2,50 M.

Es ist eine praktische Ethik, die uns der Verfasser hier bietet; daher hat das Buch für den Pädagogen besonderen Wert. „Dieses Buch erzählt," sagt der Verfasser im Vorwort, „wie Goethe wohnte und wirtschaftete, wie er sich kleidete, wie er aß und trank, wie er seine Gesundheit stärkte

und Krankheiten ertrug, wie er sich gegen Fremde und Freunde verhielt, gegen Höherstehende und Untergebene, wie er als Liebhaber und Ehemann war, wie er arbeitete und lernte, wie er ein guter, gerechter, emporstrebender Mann zu sein sich bemühte und wie er sich zu seinem Gott und seinen Verkündern stellte." Es sind ethische Probleme, die wir hier von einem Geistesfürsten im Leben gelöst finden; daß auch er das Ideal des Ethischen nicht erreichen konnte, wußte er gar zu gut. Aber er hat nach dem Höchsten gestrebt, und darum ist er uns ein menschliches Ideal, das uns als Anregung dienen soll und dienen kann. Niemand wird das Buch ohne Nutzen lesen.

40. Dr. **W. Bode**, Goethes Aesthetik. 341 S. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn. 3,50 M.

Im ersten Abschnitt: „Schönheit um uns herum" wird die Frage: „Was ist schön?" beantwortet; sodann folgen Erörterungen über den Uebergang vom Wirklichen zur Kunst, die Wahrheit der Kunst, das Wesen des Dichtens, Stoff, Gehalt, Tendenz, Form und Genießen der Kunstwerke, Kritisieren, Dilettantismus, Förderung der Kunst, Nutzen der Kunst. Das Buch bietet eine vorzügliche Einführung in die Kunstlehre, denn niemand hatte eine genauere Kenntnis der Kunst, als Goethe, und zugleich die Gabe, diese Kenntnis künstlerisch zum Ausdruck zu bringen.

41. Dr. **E. Reich**, Kunst und Moral. Eine ästhetische Untersuchung. 248 S. Wien 1901, Manzsche Hofb. 4,40 M.

Daß das Buch zeitgemäß ist, braucht nicht erst gesagt zu werden; die Beratungen über die Lex Heinze und über die künstlerische Erziehung der Jugend haben ja den Gegenstand in den Vordergrund des Interesses gerückt. Nach einer orientierenden Einleitung bietet der Verfasser im historischen Teil die Ansichten der bedeutendsten Philosophen und Dichter dar; wir vermissen unter denselben ungern Lessing, Goethe, Wagner und Hebbel. Im dritten Teil gibt dann der Verfasser eine kritische Betrachtung der Streitfrage. Es dürfte sich doch empfehlen, in einem Buche, das nicht bloß für den Gelehrten, sondern für alle Gebildeten Interesse hat, nicht so viele Zitate in griechischer, lateinischer, französischer, englischer und italienischer Sprache zu bringen.

42. **V. Carneri**, Der moderne Mensch. Versuche über Lebensführung. 5. Aufl. 179 S. Mit 1 Bildnisse des Verf. Bonn 1901, E. Strauß. Geb. 4 M.

Es sind eine Anzahl abgerundeter Essays, die uns der Verfasser bietet, und die eine Reihe von wichtigen Lebensfragen in anschaulicher, leicht verständlicher Form behandeln; in ihnen spricht ein Weiser zu uns, der das Leben wirklich gelebt hat und den hinter ihm liegenden Lebensweg nun mit der Ruhe des Weisen überblickt. Sein Glück hat er im Wohl der Gesamtheit, in der Liebe zu den Nebenmenschen und in der Arbeit im Dienste derselben gesucht und gefunden. Das ist nach seiner Ansicht der Weg zum wahren Glück. „Ich bin," sagt er, „diesen Weg gegangen; daß ich — von Leiden über das gewöhnliche Maß heimgesucht — das Leben schön gefunden habe und es heute, im siebzigsten Jahre, noch schön finde, spricht für diesen Weg." Den Inhalt näher anzugeben, ist nicht möglich; alle Fragen der Lebensführung werden besprochen; möchten recht viele das Buch studieren und — danach leben.

43. **Fr. Wyß**, Schulinsp. a. D., Theologie und Ethik. 2., unveränd. Ausg. 88 S. Wien 1901, Pichlers Wwe. & Sohn. 1 M.

Die orthodoxe Theologie hat von den Fortschritten der philosophischen

Wissenschaften, mit denen sie doch in so enger Beziehung steht, nichts gelernt; sie hält daher auch noch immer daran fest, daß die Ethik auf dem Dogma aufgebaut sei, obwohl das Falsche dieser Behauptung schon längst und öfters nachgewiesen ist. In populärer Weise zeigt auch der Verfasser der vorliegenden Schrift, daß die Ethik der Theologie nicht bedarf; er stützt die Lehren der Ethik ausschließlich auf Vernunftgründe. Aber, wie so oft, so wird auch hier Religion mit Theologie verwechselt; die Theologie „lehrt uns, daß ꝛc." (S. 4), nicht die Religion. Wir sind aber der Ansicht, daß man die ethische Lebensanschauung von der religiösen Weltanschauung nicht ganz loslösen kann; das sollten die ethischen Gesellschaften berücksichtigen. Das Schriftchen aber wird, wenn wir auch seiner Grundrichtung nicht ganz zustimmen können, den Leser über die Beziehungen zwischen Theologie und Ethik, sowie über die Unabhängigkeit der letzteren von der ersteren aufklären.

44. Dr. **Altenburg**, Gymn.-Dir., Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. 212 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. 2,60 M.

Die Vertiefung in das Wesen der Arbeit und deren Bedeutung für die menschliche Gesellschaft hat den Verfasser des vorliegenden Buches zur Betrachtung der freien Persönlichkeit an und für sich und in ihrem Verhältnis zur Gemeinschaft geführt; sie führt ihn aber noch weiter zu Betrachtungen über Kultur, Kulturgüter und Kulturübel und deren Wertung von Standpunkte des Christentums aus. Von dem letzteren aus wird er zur Betrachtung des Idealrealismus als Welt- und Lebensanschauung hingeführt und weiterhin zur Auffassung des Deutschen als Träger des Idealrealismus. Und endlich faßt er die Beziehung der Arbeit zur sittlichfreien Persönlichkeit und die Aufgabe der Erziehung in dieser Hinsicht ins Auge. Es sind nicht streng wissenschaftliche Untersuchungen, welche uns der Verfasser darbietet, sondern mehr lebendige und anschauliche Einzelbilder, lebendig und anschaulich gemacht durch zahlreiche Bilder aus der Literatur (Bibel, griechische, römische und deutsche Klassiker); aber durch alle zieht als roter Faden der Gedanke hindurch: Die Arbeit der sittlichfreien Persönlichkeit im Dienste der Gemeinschaft ist das Fundament einer vernünftigen Lebensgemeinschaft, zu der wir unsere Jugend erziehen müssen.

45. Dr. **H. Franke**, Christentum und Darwinismus in ihrer Versöhnung. 128 S. Berlin 1901, A. Duncker. 2 M.

Wenn man beide, Christentum und Darwinismus, als Produkte der Entwicklung des menschlichen Geisteslebens ins Auge faßt, so ist für den nach der Wahrheit suchenden und nicht einfach der Autorität glaubenden Menschen die Versöhnung zwischen beiden möglich, ja sicher; denn beide sind Produkte desselben Geisteslebens und können sich daher in ihrem wahren Wesen nicht widersprechen; will die christliche Weltanschauung das Gemüt, so will die evolutionistische den Verstand befriedigen. Und so weist der Verfasser des vorliegenden Buches nach, daß das wahre Christentum durchaus kein Feind der wahren Wissenschaft und umgekehrt die letztere kein Feind des ersteren ist; nur wenn sie im „Dogmatismus" erstarren, werden sie zu unversöhnlichen Feinden. Christlich gesinnte und wissenschaftlich gebildete Leser werden sich freuen über die klaren Darlegungen des Verfassers; nach einer einleitenden Orientierung bespricht der Verfasser das Wesen des Christentums und das des Evolutionismus, das Verhältnis der Entwicklungslehre zum christlichen Glauben, den Ent-

wicklungsgang der Religion, das Verhältnis zwischen Entwicklung und Offenbarung und endlich das zwischen Entwicklungslehre und christlicher Sittlichkeit.

3. Allgemeine Pädagogik.

1. **G. Hecke**, Sem.-Lehrer, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. 58 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 1 M.

Der Verfasser liefert eine geschichtlich-bibliographische Orientierung und kritische Würdigung über die neuere Psychologie und deren Beziehungen zur Pädagogik; das Schriftchen orientiert sehr gut auf dem betreffenden Gebiet und gibt Anregung und Richtlinien für das tiefere Eindringen in dasselbe.

2. **Th. Ziegler**, Allgemeine Pädagogik. 6 Vorträge. 136 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Die Vorträge sind s. Z. im Freien deutschen Hochstift in Frankfurt a. M. gehalten worden und dann 1891 in Hamburg; sie sind also nicht für Pädagogen von Fach berechnet. Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß eine „gründliche Reform unserer Volkserziehung in sittlich-sozialem Geist notwendig ist"; deshalb ist es ihm auch gar nicht darum zu tun, darzustellen, „was ist und wie es tatsächlich gemacht wird, sondern vielmehr Kritik zu üben und Richtlinien anzugeben für notwendige Aenderungen und Besserungen". Auch hat er dabei „allerlei Polemisches und Aggressives" eingeflochten und selbst solche Ketzereien nicht vermieden, denen ein großer Teil der Lehrerwelt abhold ist (Handfertigkeit ꝛc.); denn, so sagt er, „unserer vielfach in ausgefahrenen Gleisen sich bewegenden Pädagogik tut es not, daß man die bekannten Dinge auch einmal von der andern Seite zeigt und nicht immer nur sagt, was mit ein bißchen anderen Worten die anderen auch sagen". Und so bespricht der Verfasser von diesem Gesichtspunkte aus Zwecke und Motive der Erziehung, das Erziehungsgeschäft oder die Mittel der Erziehung und die Organisation der Erziehung.

3. **A. Wolf**, Lebendige Bildung und ihre wahren, ernsten Grundgesetze. Beitrag zur Volkserziehung. 160 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 2,40 M.

Wir müssen es offen gestehen, der Inhalt des Schriftchens hat uns nicht befriedigt; er bietet eine Anzahl auf naturphilosophischer Grundlage beruhender Erörterungen über das kindliche Seelenleben und dessen Entwicklung in bilderreicher und nicht gerade klarer Sprache, enthält aber durchaus keine „neuen" Gedanken, die auf allgemeine Geltung Anspruch erheben können. Im 2. Teil bringt der Verfasser eine Sammlung freier Kinderaufsätze aus dem 4. und 5. Schuljahre; er will damit die Möglichkeit freier Kinderarbeiten darlegen und „wie verheißungsvoll das Kind an den Ideen wahrer Menschheit sich zu bereichern vermag auf dem Grunde der hier niedergelegten Lebens- und Erziehungsanschauungen".

4. Dr. **E. v. Sallwürk**, Die didaktischen Normalformen. 160 S. Frankfurt a. M. 1901, M. Diesterweg. 2 M.

Die vorliegenden Erörterungen, aus den pädagogischen Vorlesungen und Uebungen an der technischen Hochschule in Karlsruhe hervorgegangen, bilden den Kern der didaktischen Theorie und Praxis des Verfassers. Der erste Teil beschäftigt sich mit den didaktischen Normalformen in der Praxis des Unterrichts und in der Geschichte der Pädagogik; aus ihm, der Grundlage, wächst der zweite Teil, die Theorie der didaktischen Normalformen,

heraus; der dritte Teil enthält die Anwendung, nämlich Beispiele zu den didaktischen Normalformen. Der Verfasser hat bei seinen Erörterungen nur die Vermittlung von Kenntnissen resp. Erkenntnissen durch den Unterricht im Auge gehabt; da die Gewinnung von technischen Fertigkeiten für die Bildung des Menschen nicht weniger wichtig ist, so wäre es sehr wünschenswert gewesen, wenn auch die didaktischen Normalformen für diese berücksichtigt worden wären.

5. Dr. **Schumann** u. Prof. **Voigt**, Lehrbuch der Pädagogik. II. Teil: Psychologie. 11., verb. u. verm. Aufl. 293 S. Hannover 1901, C. Meyer. 2,80 M.

Der vorliegende 2. Teil des bekannten Lehrbuchs wurde in seiner Neubearbeitung durch Prof. Voigt (10. Auflage) im „Pädag. Jahresbericht" Bd. 51 eingehend besprochen; einzelne von den dort gerügten Mängeln sind in der neuen Auflage beseitigt worden; so sind den Kapiteln vom Gefühls- und Willensleben nun auch praktische Folgerungen und Aufgaben zugefügt worden, auch sind Inhaltsverzeichnis und Register hinzugekommen. Der Charakter des Buches ist aber unverändert geblieben; die Bevorzugung des Vorstellungslebens rührt von der Anlehnung an Herbart her.

6. P. **Conrad**, Sem.-Dir., Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterr. bearb. I. Teil: Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. 395 S. Davos 1901, H. Richter. 4 M.

„Es gibt zwar Lehrbücher der Pädagogik für Seminarien in Menge. Die meisten aber tragen der neueren Richtung unserer Wissenschaft zu wenig oder gar keine Rechnung; andere vernachlässigen die Praxis zu sehr, indem sie sich bloß in Allgemeinheiten ergehen; dritte bieten zwar in sachlicher Hinsicht ungefähr das, was auch ich für brauchbar und notwendig erachte, aber in einer Form, der die Fassungskunst meiner Schüler nicht gewachsen ist"; daher — mußte der Verfasser „selber ein Lehrbuch der Pädagogik" schreiben. Unter der „neueren Richtung der Pädagogik" versteht der Verfasser die von Herbart und Ziller; wie sie bevorzugt er die Behandlung des Vorstellungslebens zum Nachteil des Gefühls- und Willenslebens. Nach unserer Ansicht ist diese Begründung des Erscheinens seines Buches hinfällig; denn gerade in der „Psychologie" muß man andere Bahnen wandeln, wenn man die neuere Richtung vertreten will. Ob aber sein Buch in anderer Hinsicht, — Berücksichtigung der Praxis, Darstellungsform — einen Vorzug vor „Martig" verdient, scheint uns sehr fraglich, wenigstens was den vorliegenden Teil anbelangt; denn auch Martig berücksichtigt die Praxis und bedient sich der elementaren Darstellungsform, wenn sich auch bei ihm, wohl zu seinem Vorteil, „der Gang nach den formalen Stufen durchwegs" nicht „verfolgen" läßt. Doch läßt sich erst ein abschließendes Urteil über das Buch bilden, wenn auch der II. Band, welcher die Ethik und die Allgemeine Pädagogik behandelt, vorliegt.

7. X. **Rohl**, Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. Bd.: Die Lehranstalten. 2. Aufl. 222 S., 2,80 M. II. Bd.: Die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände. 2. Aufl. 607 S. 7 M.

Die vorliegende Schrift erstrebt eine völlige Umgestaltung des gesamten höheren Schulwesens im ganzen und einzelnen; sie muß daher kritisch niederreißend und aufbauend zugleich sein, was ihr einen eigentümlichen Charakter gibt. Der Verfasser übt scharfe Kritik an dem be-

stehenden höheren Unterrichtswesen; aber er ist sachlich. Er hat aber dann auch die andere Forderung, die man an den Kritiker stellt, erfüllt; er hat auch gezeigt, wie es besser werden kann. Nicht überall wird man, weder nach der negativen, noch nach der positiven Seite hin, dem Verfasser zustimmen können; aber lehrreich sind seine Erörterungen in jedem Fall. Der I. Band enthält nach einer orientierenden Einleitung eine übersichtliche Darstellung der Organisation des höheren Schulwesens, und zwar sowohl für Knaben, wie für Mädchen. Der II. Band bietet eine Methodik der einzelnen Lehrgegenstände; der Verfasser ist den Forderungen der fortgeschrittenen Pädagogik gerecht geworden. Der III. Band beschäftigt sich mit der Vorbildung wissenschaftlicher Lehrer auf ihren Beruf und mit Schulverwaltungsfragen (Schulaufsicht, Prüfungen, Zeugnissen, Berechtigungen). Bezüglich des Lehrplans der Volksschule scheint es, als fehle dem Verfasser hier die tiefere Sachkenntnis; denn hier entsprechen seine Anschauungen nicht den Forderungen der heutigen Pädagogik.

8. J. Böhm, Praktische Erziehungslehre auf anthropologisch-psychologischer Grundlage für Seminaristen und Volksschullehrer. 4. verb. Aufl. 256 S. München 1901, R. Oldenbourg. Geb. 3,50 M.

Die 2. Auflage dieses Buches wurde in Band 42 und 43 und die 3. in Band 49 des „Pädag. Jahresberichtes" eingehend besprochen und empfohlen; das Buch erfüllt seinen Zweck, es kann bei der Wiederholung im Seminar und bei der Vorbereitung auf die zweite Prüfung gute Dienste leisten. Die neue Auflage hat, entsprechend dem Fortschritt der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, mancherlei Verbesserungen erfahren; in den Literaturangaben muß der Verfasser bei einer neuen Auflage eine Sichtung vornehmen, denn einzelne Werke sind veraltet oder minderwertig und müssen daher ausgeschieden und durch neuere und bessere ersetzt werden.

9. Fr. Frank, Praktische Erziehungslehre. Ein Hilfsbuch zunächst für den Unterr. an Bildungskursen für Kindergärtnerinnen u. an höheren Mädchenschulen, sowie zur Selbstbelehrung. 211 S. Wien 1900, Manzsche Hofb. 2,40 M.

Nach einer Einleitung über Begriff, Schwierigkeit und Dauer der Erziehung folgt eine Darstellung der Psychologie als Einleitung zur Erziehungslehre, in welcher an praktischen Beispielen gezeigt wird, welche Seiten des kindlichen Seelenlebens einer besonderen Beachtung in der Erziehung bedürfen; nur was zum Verständnis der Maßregeln der Erziehung dient, wird betrachtet. Die praktische Erziehungslehre, welche sodann zur Darstellung kommt, beschäftigt sich mit den Grundsätzen der Erziehung, den Erziehungsmitteln, Erziehungsmethoden und den Formen der Erziehung; der Abschnitt über die „Pflege" ist von einem Kinderarzt durchgesehen worden; die Unterrichtslehre beschränkt sich auf die häusliche Unterweisung; unter den Formen der Erziehung wird die Kindergartenerziehung besonders berücksichtigt. Die Darstellung ist anschaulich und lebendig. Das Buch ist für seinen Zweck geeignet.

10. P. Tesch, Sem.-Oberl., Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule, in Verbindung mit Dr. W. Quehl u. s. w. bearb. 664 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. 6 M.

„Der Geist der Schule muß sich nähren von dem uns alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Grundzüge der Bildung andere werden." Es berührt angenehm, wenn man diese Worte an der Spitze eines Buches liest, das für Seminarien bestimmt und von Semi-

narlehrern geschrieben ist; denn gerade unsere Seminarien entsprechen in den meisten Fällen dieser Forderung am wenigsten. Wir dürfen also nach diesen Worten die Hoffnung hegen, in dem vorliegenden Buch wirklich etwas Neues zu erhalten, neue Gesichtspunkte, neue Richtlinien; auch die anderen Worte des Vorworts: „Es darf in den Lehrplan der Volksschule nur das Aufnahme finden, was den einzelnen befähigt, im späteren Leben an der Kulturarbeit seines Volkes teilzunehmen" u. s. w. unterstützen diese Hoffnung. Der Herausgeber will nach diesen Gesichtspunkten mit einer Reihe von Fachleuten (9 Schulmännern und einer Lehrerin) die Methodik der Volksschule zur Darstellung bringen; es soll den Forderungen der Neuzeit in jeder Weise Rechnung getragen werden. Wir wollen bei unserer „vorurteilsfreien" Prüfung des Buches nach den angegebenen Gesichtspunkten uns nicht an kleine Meinungsverschiedenheiten halten; wir wollen prüfen, ob der Kern des Buches gut ist, ob die angegebenen Gesichtspunkte wirklich auch Beachtung gefunden haben. Der evangelische Religionsunterricht ist vom Reg.- und Schulrat Schulze bearbeitet; er schließt sich in der Bearbeitung an die preußischen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 an. Hier schon suchen wir vergebens nach Berücksichtigung der Zeitströmungen u. s. w.; wir finden den konfessionellen Religionsunterricht nach altem Muster. Hätte der Herausgeber in seinem Buch auch den katholischen Religionsunterricht bearbeiten lassen, so würde es sich noch schöner ausnehmen, wenn wir S. 6 lesen: „Unter allen Religionen ist das Christentum die vollkommenste, und unter seinen Konfessionen ist die evangelische die beste, weil sie am reinsten das Christentum enthält und darstellt. Es wäre eine Torheit, wenn man den Kindern nicht die volle Wahrheit in der Religion geben wollte." Ja, da muß man mit Pilatus fragen: Was ist Wahrheit? Hat Prof. Dr. Harnack (Das Wesen des Christentums) oder Prof. Dr. Lemme (Das Wesen des Christentums) recht? Beide sind Professoren der Theologie, — sind Fachmänner! Und da behauptet der Verfasser noch, Diesterweg samt seinen Anhängern (von Basedow wollen wir dabei absehen), „verkennen die einzigartige Wahrheit des Christentums überhaupt und des evangelischen insbesondere, nötigen auch, an Stelle der tatsächlichen, anschaulichen christlichen Offenbarung unbestimmte Gedanken und Begriffe zu setzen, die Kindern unfaßbar sind". Die Seminaristen werden dem Verfasser das glauben; die Lehrer, welche einigermaßen mit den Zeitströmungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts bekannt sind, glauben ihm das nicht mehr! Ueber die „Allgemeinen Bestimmungen" ist der Verfasser in keinem Fall hinausgegangen; ja er hat sie vielfach im Geiste der „Regulative" aufgeführt. Aber: „Der Buchstabe tötet; der Geist macht lebendig!" so schließt der Herausgeber sein Vorwort. Den Geschichtsunterricht hat Seminardirektor Dr. Lewin bearbeitet; auch hier sind die gesetzlichen Bestimmungen maßgebend für die Auffassung von Ziel und Zweck des Geschichtsunterrichts, Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffes. Und so kann man von jedem Lehrfach sagen; die Verfasser bewegen sich innerhalb des Rahmens, der durch die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" gegeben ist. Es werden bei jedem Lehrfach die geschichtliche Entwicklung mehr oder weniger ausführlich, Aufgabe, Ziel, Bedeutung, Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs, Literatur, Lehrproben zur Darstellung gebracht; den Forderungen der Neuzeit wird soweit Rechnung getragen, als es sich mit den „Allgemeinen Bestimmungen" in Einklang bringen läßt, was sich ja auch aus der Bestimmung des Buches ergibt. Wie es bei einem Sammelwerk nicht zu vermeiden ist, so sind auch hier die einzelnen Teile

sehr ungleichartig bearbeitet; manche Verfasser haben z. B. — wie beim Schreiben und Zeichnen — dem geschichtlichen Teil der Methodik zum Nachteil der heutigen Methode eine zu große Ausdehnung gegeben.

11. Dr. **K. Heilmann**, Sem.-Dir., Handbuch der Pädagogik. I. Bd.: Erziehungslehre. Unterrichtslehre (allgemeine) oder Didaktik. Erziehungsstätten und Erzieher. 4. verb. Aufl. 222 S. m. Tabellen u. Fig. 2,50 M. II. Bd.: Besondere Unterrichtslehre oder Methodik des Unterrichts. 3. verb. u. verm. Aufl. 283 S. m. 5 Skizzen, Tabellen u. 1 illustr. Anhange. 3,95 M. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh.

Die neuen Auflagen dieses im „Pädag. Jahresbericht" schon mehrfach besprochenen Buches haben mancherlei Verbesserungen und Ergänzungen erfahren, besonders der II. Band, in welchem die Forderungen der preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 schon berücksichtigt werden konnten. Das Buch ist nach den Bestimmungen für die Lehrerbildung in Preußen zugeschnitten und muß hiernach beurteilt werden.

12. **Fr. Regener**, Besondere Unterrichtslehre. 408 S. mit 7 Fig. Gera 1901, Th. Hofmann. 3,50 M.

Die erste Auflage dieses Buches ist im 49. Band des „Pädag. Jahresberichtes" besprochen und als eines der besten Werke auf diesem Gebiete bezeichnet worden; es ist nicht nach bestimmten Lehrplänen zugeschnitten. Der Verfasser hat in der neuen Auflage, wie wir es in unserer Besprechung gewünscht, die neueren Bestrebungen im Religionsunterricht mehr berücksichtigt; auch die Methodik des Realunterrichts ist mit Rücksicht auf die Fortschritte der Methodik dieser Fächer umgearbeitet worden. Es wird daher auch bei weitergehenden Studien dem Lehrer gute Dienste leisten.

13. **D. K. Knoke**, Prof., Grundriß der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus. Vom evangel. Standpunkte dargest. 2. verb. u. erw. Aufl. 240 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 4,50 M.

Der Verfasser vertritt neben der Theologie auch die Pädagogik an der Universität Göttingen; aus den diesbezüglichen Vorlesungen ist das vorliegende Buch hervorgegangen. Es enthält einen Ueberblick über die Geschichte der Pädagogik seit dem Zeitalter des Humanismus und die allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts in systematischer Anordnung, ohne jedoch auf die Methodik der einzelnen Lehrfächer näher einzugehen. In der neuen Auflage ist auf einzelne pädagogische Neuerscheinungen (Natorp, Bergeman) Rücksicht genommen und der psychologische Teil etwas erweitert worden. Wie sich bei einer Pädagogik, die sich auf einen konfessionellen, also tendenziösen Standpunkt stellt, nicht anders erwarten läßt, wird der Verfasser in seinen Urteilen einseitig, wo der religiöse Standpunkt in Betracht kommt; wie könnte er sonst von Pestalozzi schreiben: „Man wird ihm nicht unrecht tun, wenn man bei ihm, trotz seiner tiefen Religiosität, doch das rechte Verständnis für das Spezifische an der christlichen Religion vermißt."

14. Dr. **G. Kerschensteiner**, Stadtschulrat, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. 2. Aufl. München 1901, C. Gerber.

„Die von uns im 52. Band des „Pädag. Jahresberichtes" eingehend besprochene 1. Auflage dieses Buches hat scharfe Angriffe erfahren; wir sind im vorjährigen Referat darauf näher eingegangen. Die 2. Auflage zeigt nur wenige Veränderungen; hinzugefügt wurde dem Buche ein Aufsatz über den ersten naturkundlichen Unterricht. Wir sind der Ansicht, daß

das Studium der Schrift dem Lehrer von Nutzen ist; auf jede Ansicht des Verfassers muß er ja nicht schwören.

15. W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne.

Im Erscheinen begriffen; sämtliche Artikel sind von den Verfassern einer sorgfältigen Revision unterzogen worden, außerdem ist das außerdeutsche Schulwesen berücksichtigt worden.

4. Besondere Pädagogik.

1. Dr. H. Schiller, Prof., Geh. Oberschulrat, Volksbildung und Volkssittlichkeit. 32 S. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. 50 Pf.

Der bekannte Schulmann hat auf Grund eines reichen Erfahrungsstoffes das Verhältnis zwischen Volksbildung und Volkssittlichkeit eingehend erörtert; da der Gegenstand in den Lehrervereinen und der pädagogischen Presse z. Z. Gegenstand lebhafter Erörterung ist, so wird das Schriftchen doppelt willkommen sein.

2. Dr. Mannheimer, Die Bildungsfrage als soziales Problem. 156 S. Jena 1901, G. Fischer. 1,50 M.

Im 1. Abschnitt bespricht der Verfasser „Kultur und Bildung als Werte sozialer Einheit", und zwar insbesondere die Bildung der Gegenwart, das Wesen der Bildung, ihren Zusammenhang mit dem Kulturproblem, Wert und Zweck der Bildung; im 2. Abschnitt erörtert er die formalen Voraussetzungen der Bildung und ihre Wirkung auf die Intelligenz; im 3. Abschnitt legt er die utopischen Vorstellungen von der Herrschaft des Wissens und der Bildung dar; im 4. Abschnitt endlich bespricht er den Zusammenhang der höheren geistigen Kultur mit Leben und Volkstum. So interessant und lehrreich auch die Erörterungen im ganzen sind, so wäre es doch vorteilhafter für die Verbreitung der von dem Verfasser vertretenen Anschauungen gewesen, wenn derselbe sich kürzer gefaßt hätte; so wirkt an einzelnen Stellen die Lektüre des Schriftchens ermüdend.

3. Dr. H. Spitta, Prof., Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. 46 S. Tübingen 1901, J. C. B. Mohr. 75 Pf.

Das Schriftchen enthält einen Vortrag, den der Verfasser zur Geburtstagsfeier Bismarcks gehalten hat; da es keine neuen Gedanken enthält, so hätte der Druck auch unterbleiben können.

4. A. Damaschke, Aufgaben der Gemeindepolitik. 4., umgearb. Aufl. 220 S. Jena 1901, G. Fischer. 1,50 M.

Die ersten Auflagen dieser Schrift sind unter dem Titel „Der Gemeinde-Sozialismus" erschienen; sie will den Nichtfachmann in die volkswirtschaftlichen Fragen einführen, die heute innerhalb der Gemeindepolitik ein Gegenstand des Streites sind. Für den Lehrer sind besonders die Erörterungen über die Bildungsfragen von Interesse; wir finden hier Erörterungen über „Allgemeine Volksschule", „Privatschulen", „Ueberfüllung der Volksschulklassen", „Lernmittelfreiheit", „besonders begabte und zurückgebliebene Kinder", „Lehrplan", „Hygienisches", „Fortbildungsschulen", „Volksbildung".

5. Schwester Henriette, Die Kinderbewahranstalt auf dem Lande. 220 S. Jena 1902, G. Fischer. 2 M.

Das Büchlein ist für Kinderschwestern bestimmt, die gewöhnlich die Kinderbewahranstalten leiten; es schildert in Briefform die tägliche Arbeit

in derselben und gibt Stoff zur Erziehung und Beschäftigung der Kinder. Nicht immer hat die Verfasserin in der Stoffauswahl die Grenze eingehalten, die das kindliche Alter zieht; man sollte doch das Kind im vorschulpflichtigen Alter mit dogmatischen Dingen in der religiösen Erziehung verschonen, da sie die letztere nur schädigen können.

6. **Henriette Goldschmidt**, Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? 40 S. Wiesbaden 1901, E. Behrend. 60 Pf.

Die Schrift ist eine Abwehr und Erwiderung auf die Schrift von Schuldirektor Beetz über den „Kindergartenzwang" („Pädag. Jahresber." Bd. 53, IV. 5); wer diese Schrift gelesen hat, muß auch, um sich ein richtiges Urteil in der Sache zu bilden, die vorliegende lesen.

7. **G. Behringer**, Die Gefängnisschule. Ein Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung, den heutigen Stand u. die Bedeutung des Schul- u. Bildungswesens in Strafanstalten. 132 S. Leipzig 1901, C. L. Hirschfeld. 3,60 M.

Neben dem möglichst objektiven Ueberblick über die geschichtliche Entwicklung und den heutigen Stand der Gefängnisschule legt der Verfasser, Strafanstaltslehrer, auch seine eigenen Ansichten dar, die sich auf das eingehende Studium der einschlägigen Literatur und die Erfahrung einer siebenzehnjährigen Praxis gründen; für Lehrer und Gefängnisbeamte ist die Lektüre des Buches jedenfalls von Interesse.

8. **H. Blitz**, Die allgemein geistig-sittliche Fortbildung unserer schulentlassenen männlichen Volksjugend in obligatorischen Jugendvereinen. 73 S. Lüneburg 1901, Gg. Daur. 1 M.

Auch die vorliegende Schrift ist aus der von der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften in Erfurt ausgeschriebenen Preisaufgabe hervorgegangen; sie stand mit der Arbeit des Stadtschulrats Kerschensteiner (siehe später) in der engeren Wahl, mußte aber gegen diese zurücktreten. Nachdem der Verfasser in der Einleitung die Notwendigkeit einer Erziehung der schulentlassenen männlichen Jugend dargetan hat, unterzieht er im 1. Teil die bestehenden Einrichtungen und die Vorschläge des ev. sozialen Kongresses einer kritischen Betrachtung und kommt zu dem Ergebnis, daß sie hinsichtlich der Erziehung der schulentlassenen männlichen Jugend ihren Zweck nicht erfüllen können; daher legt er im 2. Teil dar, wie durch Einrichtung von obligatorischen Jugendvereinen der Zweck erreicht werden könne. Wir können uns zwar diesen positiven Vorschlägen nicht ganz anschließen, empfehlen aber die aus reicher Erfahrung auf dem betreffenden Gebiete hervorgegangene Schrift zum Studium.

9. **R. Seyfert**, Schuldir., Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke. 33 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 50 Pf.

Auch dieses Schriftchen beschäftigt sich mit der Frage der Erziehung der schulentlassenen Jugend und verdient Beachtung.

10. **K. Agahd**, Lehrer, Praktische Anweisung zur Durchführung des preußischen Fürsorgeerziehungsgesetzes. 40 S. Berlin-Schöneberg 1901, M. Schnetter. 50 Pf.

H. Droste, Lehrer, Der Lehrer als Mitarbeiter bei Ausführung des preußischen Fürsorgeerziehungs-Gesetzes. 28 S. Arnsberg 1901, J. Stahl. 40 Pf.

L. Kühn, Die Fürsorgeerziehung Minderjähriger. Die Haftpflicht des Lehrers. 56 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 50 Pf.

Diese drei Schriften entsprechen ihrem Zweck und ergänzen einander.

11. Dr. A. Baer, Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter. 84 S. Leipzig 1901, G. Thieme. 2 M.

Der Verfasser veröffentlicht hier eine sozial-hygienische Studie von großer Bedeutung, über welche man sich aber selten klar ist; die Schrift hat ganz besonderen Wert für Eltern und Lehrer, weil sie auch eine sehr wichtige Erziehungsfrage behandelt. Im 1. Abschnitt bespricht der Verfasser, gestützt auf reiches statistisches Material, die Häufigkeit der Selbstmorde im kindlichen Lebensalter; im 2. Abschnitt sucht er die Ursachen derselben zu ergründen.

12. J. Payot, Die Erziehung des Willens. Berechtigte Uebersetzung der 11. Aufl. von Dr. Titus Voelkel. 315 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. 3 M., geb. 4 M.

Der Verfasser, ein Franzose, weist in der Vorrede darauf hin, daß die Frage der Erziehung des Willens bis zum 19. Jahrhundert nicht in den Vordergrund des öffentlichen Interesses getreten sei, weil die Kirche „dem Leben der Gläubigen in seinen großen Linien Ziel und Richtung" gegeben habe; „heute", so sagt er weiter, „fehlt aber der Mehrzahl der denkenden Geister diese Leitung", und „sie ist durch nichts ersetzt worden". Der Verfasser will diesen Ersatz bieten durch eine in der Natur des Menschen begründete Lehre von der Erziehung des Willens; sie soll in dem vorliegenden Buch geboten werden. Er sieht das einzige Mittel zur Bekämpfung der Willensschwäche in der geschickten Pflege der Gemütszustände; „von den Mitteln, die befreienden Gefühle zu erzeugen oder zu kräftigen, die unserer Selbstbemeisterung feindlichen Gefühle zu vernichten oder zu unterdrücken" handelt die Erziehung des Willens. Und zwar wendet sich der Verfasser an die studierende Jugend; ihnen will er den Weg zur geistigen Arbeit und dadurch zur Willensstärke zeigen. Im theoretischen Teile seines Buches zeigt er erst das zu bekämpfende Uebel und das zu verfolgende Ziel, gibt dann eine Psychologie des Willens und die Mittel zur Erziehung desselben; im praktischen Teil geht er auf das Verhalten in besonderen Lebenslagen ein und zeigt die Anwendung der im ersten Teil erworbenen Lehren. Junge Lehrer werden das Buch mit besonderem Nutzen lesen; ihnen sei es daher auch besonders empfohlen.

13. J. W. Bergmeister, Für unsere Mädchen. 208 S. München 1901, Mey & Widmayer. Geb. 3,50 M.

Unter Mitwirkung von Luise Bickits hat der Redakteur des „Dilettant" in dem vorliegenden Buch ein Beschäftigungs- und Spielbuch für die Mädchenwelt herausgegeben, das mit 250 Abbildungen, 2 Tafeln und einem Schnittmusterbogen versehen ist; es soll zur Pflege der häuslichen Kunstbestrebungen beitragen und dürfte geeignet sein, diesen Zweck zu erfüllen. Es enthält: 1. Weibliche Arbeiten; 2. das Zeichnen; 3. die Laubsägerei; 4. Zimmerschmuck und Blumenpflege; 5. Spiele im Freien und im Zimmer.

14. Dr. Frz. R. v. Haymerle, Ministerialrat, Der weibliche Fachunterricht und dessen Organisierung mit Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse des Lebens. 88 S. Wien 1900, A. Hölder. 1 M.

Bei der Erörterung der Frage der Erziehung und Bildung der schulentlassenen weiblichen Jugend gibt die Schrift wertvolle Richtlinien.

15. P. Chr. Eisenhans, Pfarrer, Berufsbüchlein. 108 S. Stuttgart 1901, W. Kohlhammer. 1,20 M.

Das Büchlein gibt Auskunft über Bildungsgang, Kosten und Aus-

sichten der Berufswege für Söhne und Töchter aller Stände; die von der Volksschule aus erreichbaren Berufswege sind als Sonderausgabe erschienen (60 Pf.). Württembergische Verhältnisse sind besonders beachtet.

16. O. **Janke**, Grundriß der Schulhygiene. Für Lehrer, Schulaufsichtsbeamte u. Schulärzte. 2. vollst. umgearb. u. erweit. Aufl. 309 S. Hamburg 1901, L. Voß. 4 M. geb. 5 M.

Der Verfasser hat sich bei der Neubearbeitung nicht mehr, wie bei der ersten Auflage, mit der bloßen Zusammenstellung der hygienischen Resultate begnügt, sondern hat die einzelnen Forderungen auch ausreichend begründet; dies und die Berücksichtigung der großen Fortschritte der Schulhygiene in dem letzten Jahrzehnt erforderte eine Umarbeitung und Erweiterung des Inhaltes der 1. Auflage. Durch seine wissenschaftlich-populäre Darstellung ist das Buch ganz besonders für junge Lehrer geeignet, die ihre Bildung in diesem Fache erweitern wollen; ein umfangreiches Literaturverzeichnis und Angaben bei den einzelnen Kapiteln geben Richtlinien für weitere Studien. Es ist ja klar, daß in dem vorliegenden Buche entsprechend seinem Zweck und Umfang nur die wichtigsten Fragen und diese nur kurz erörtert werden können; bei einzelnen Fragen, über welche eine eingehende Erörterung nötig erscheint, muß man Belehrung in den in dem Literaturverzeichnis u. s. w. angegebenen Schriften suchen.

17. A. **Geiser**, Stadtbaumeister, Neuere städtische Schulhäuser in Zürich. 16 S. 24 Tafeln. Zürich 1901, Zürcher & Furrer. 2,40 M.

Das Büchlein beschreibt im Anschluß an die entsprechenden Abbildungen die äußeren und inneren Einrichtungen der neuen Züricher Schulhäuser; es verdient Beachtung.

18. Dr. **Th. Altschul**, Sanitätsrat, Nutzen und Nachteile der Körperübungen. 76 S. m. Abbild. im Text. Hamburg 1901, L. Voß. 1,50 M.

Das Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, welche der Verfasser im Jugendspielkursus in Prag gehalten hat; im 1. Abschnitt werden Zwecke und Nutzen, im 2. die möglichsten Nachteile der Körperübungen erörtert und im Anhang Anweisungen für die erste Hilfeleistung bei plötzlichen Erkrankungen und Unfällen gegeben.

19. Dr. **A. Kasemann**, Ueber die Denkschwäche der Schulkinder aus nasaler Ursache. 16 S. Danzig 1901, A. W. Kasemann. 1 M.

Das vielbesprochene Thema wird in dem kleinen Schriftchen in neuer Beleuchtung auf Grund reicher Erfahrung dargestellt.

20. Dr. **Schöne**, Schuldir., Der Stundenplan und seine Bedeutung für Schule und Haus. 37 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 50 Pf.

Die schwierige Frage wird sachlich mit allen damit in Zusammenhang stehenden Fragen erörtert; das Schriftchen ist beachtenswert.

21. Dr. **Schiller**, Prof., Aufsätze über die Schulreform. I. Heft: Die Berechtigungsfrage. 44 S. II. Heft: Die äußere Schulorganisation. 56 S. à 1,20 M. Wiesbaden, O. Nemnich.

Der bekannte Schulmann legt in dem 1. Heft der vorliegenden Schrift dar, wie die Berechtigungsfrage aus der Entwicklung des höheren Schulwesens vom Nützlichkeitsstandpunkt aus sich zum Nachteile der inneren Entwicklung desselben herausgebildet hat und zeigt, wie das Realgymnasium als Zwitterbildung eine völlig unzeitgemäße Entwicklungsform ist;

im 2. Heft bringt er seine Ansichten über die äußere Organisation der Schule zum Ausdruck und berücksichtigt dabei das gesamte Bildungswesen von der Volksschule bis zur Hochschule.

22. Dr. A. Lummert, Das niedere Schulwesen der Großstadt im Lichte der pädagogischen Forderungen der Gegenwart. 51 S. Berlin 1901, L. Oehmigkes Verl. 60 Pf.

Der Verfasser bietet beachtenswerte Erörterungen über die Volksschule, die niederen gewerblichen, technischen und kaufmännischen Fachschulen und die allgemeine Fortbildungsschule; nicht immer können wir auf Grund unserer Erfahrungen demselben zustimmen.

23. E. Ries, Lehrer, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule (Einheitsschule). 74 S. Frankfurt a. M. 1901, Kesselringsche Hofb. 80 Pf.

Es liegt wohl für manchen Schulmann ein gewisser Reiz darin, manche finden es sogar originell, alle fortschrittlichen Strömungen auf dem Gebiete des Schulwesens zu bekämpfen und die Vertreter derselben als gedanken- und urteilslos hinzustellen; es werden dann alle Fehlerchen und scheinbaren Mängel aufgesucht und verallgemeinert, auch wenn sie bei Licht besehen ganz anders aussehen. So ist es auch dem Verfasser der vorliegenden Schrift gelungen, die Gefahren der allgemeinen Volksschule für die Volksschule, ihre Lehrer und das Volk klipp und klar darzustellen; auf eine kritische Beleuchtung kann hier nicht eingegangen werden und muß in dieser Hinsicht auf das Referat über die „Entwicklungsgeschichte der Schule" hingewiesen werden.

24. Dr. W. Kriebel, Stadtschulinsp., Herr Ries und die allgemeine Volksschule. 19 S. Berlin 1901, Gerdes & Hödel. 50 Pf.

Die in der Schrift von Ries gegen die allgemeine Volksschule erhobenen Vorwürfe werden sachlich erörtert und gründlich widerlegt.

25. Dr. P. Stötzner, Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands in der Gegenwart. 168 S. Leipzig 1901, J. G. Göschensche Verl. Geb. 80 Pf.

An der Hand der gesetzlichen Bestimmungen und der Statistik sucht der Verfasser einen Ueberblick über das öffentliche Unterrichtswesen in Deutschland in der Gegenwart zu geben; er behandelt das Volksschulwesen, das höhere Schulwesen und das Hochschulwesen. Mit Rücksicht auf die Schwierigkeit der Ausführung darf man keinen zu strengen kritischen Maßstab anlegen; da beständig Veränderungen vorkommen, so stimmen die Angaben (z. B. Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer u. s. w.) nicht immer. Warum der Verfasser die Seminare ausgeschlossen hat, ist nicht ersichtlich; hier hat das Buch offenbar eine Lücke.

26. W. Pfeiffer, Die Theorie und Praxis der einklassigen Volksschule. 2. Aufl. 120 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 2 M.

Die einklassige Volksschule ist das schwerste Stück Land, das der Lehrerstand zu bebauen hat; ein Wegweiser, der, wie der vorliegende, aus der Praxis hervorgegangen ist, muß ihm daher willkommen sein. Die neue Auflage hat überall, wo es nötig schien, die verbessernde Hand erfahren; im Anhang bespricht der Verfasser die Einrichtung und Führung von Schul- und Gemeinde-Chroniken durch die Lehrer.

27. R. E. Peerz, Uebungsschull., Kurzgefaßte Anleitung zum Unterricht an Landschulen mit Zugrundelegung des Lehrgangs für die einklassige Volksschule. 44 S. Innsbruck 1901, Selbstverl. 85 Pf.

Auch die Erörterungen in dieser Schrift sind aus der Praxis her-

vorgewachsen; auch sie wird daher dem Lehrer an einklassigen Volksschulen gute Dienste leisten.

28. Fr. **Schäfer**, Zur Pädagogik des ersten Schuljahres. 32 S. Frankfurt a. M. 1901, Keßelringsche Hofb. 60 Pf.

Es sind kritische Erörterungen über verschiedene Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts, denen der Verfasser nicht freundlich gegenübersteht; wohl geben dieselben mancherlei Veranlassung zur Kritik, aber der Verfasser der vorliegenden Schrift wird durch seine Kritik die Reformbewegung auf dem Gebiete des Elementarunterrichts nicht aufhalten können.

29. F. **Hollkamm**, Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen und zur fachwissenschaftlichen Anordnung. 32 S. 60 Pf. — Dr. **Neukauf**, Zur Lehrplan-Theorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule. 72 S. 1,30 M. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer.

Beide Schriftchen bieten wertvolle Beiträge zur Theorie des Lehrplans; man braucht nicht allen Ansichten der Verfasser zuzustimmen, wird aber doch ihre Erörterungen mit Interesse und Nutzen lesen.

30. O. **Schmidt**, Rektor, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. 1. Teil. 56 S. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. 60 Pf.

Auch dieses Schriftchen ist ein wertvoller Beitrag zur Theorie des Lehrplans.

31. Fr. **Bamberg**, Die Eingliederung der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde in den Lehrplan der Volksschule. Ein Hilfsb. f. Lehrer. 59 S. Breslau 1901, E. Dülfer. 60 Pf.

Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde (resp. Gesellschaftskunde) müssen heute in ihren Elementen im Unterricht der Volksschule eine Stelle finden; dies wird ganz besonders im Geschichtsunterricht der Fall sein müssen. Daß der Deutsch-, Rechen-, Geographie- und Religionsunterricht noch ergänzend hinzutreten müssen, sei nur erwähnt. Wenn man von diesem Gesichtspunkte aus diese Lehrstoffe ins Auge faßt, so hat man nicht nötig, wie der Verfasser des vorliegenden Schriftchens, mit den Worten zu beginnen: „Gott setzte die ersten Menschen in den Garten Eden, damit sie ihn bebauen" u. s. w.; auch die Volkswirtschaftslehre muß in der Wissenschaft ihre Basis haben. Gibt das vorliegende Hilfsbuch nun auch dem Lehrer die elementarsten Belehrungen auf diesem Gebiet, so möchten wir ihm doch raten, wenigstens auch die von dem Verfasser benutzten Werke von Mittenzwey, Heumann u. a. zu lesen.

32. Fr. **Lauffer**, Sem.-Oberl., Lehr- und Unterrichtsplan nebst ausgeführten Lehrproben auf der Seminar-Uebungsschule in Eßlingen. 446 S. Stuttgart 1901, A. Bonz & Co. 5 M.

Viele Seminarlehrer fühlen das Bedürfnis, den Seminaristen, die von ihnen in der Volksschulmethodik theoretisch und praktisch unterwiesen werden, „einen Führer in die Hand zu geben, mittelst dessen sie sich rascher, leichter und sicherer in die umfangreiche Aufgabe eines einheitlichen Schulkomplexes hineinfinden und in dem sie sich bei ihren praktischen Uebungen jederzeit Rat und Aufschluß holen können"; auch der Verfasser des vorliegenden Buches hat dieses Bedürfnis gefühlt und es durch Herausgabe desselben befriedigt. Da die Seminaristen eines Landes in erster Linie mit den gesetzlichen Lehrplänen ihres engeren Vaterlandes

bekannt gemacht werden sollen, so kann hierin eine Veranlassung zur Abfassung eines solchen Buches liegen; notwendig ist es gerade nicht. Ein ähnliches Buch für württembergische Verhältnisse zugeschnitten ist von Frick und Schneiderhan bearbeitet. Einen weiteren Zweck als den bezeichneten können wir solchen Büchern nicht zuschreiben.

33. **A. Eckart**, Rektor, **Lehrplan für die siebenstufige Volksschule mit angegliederten gehobenen Klassen.** 104 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Das in vorliegender Schrift zur Darstellung kommende Schulsystem ist für kleine und mittlere Städte berechnet und soll es denselben ermöglichen, der Jugend derselben eine über die Volksschule hinausgehende Bildung zuteil werden zu lassen; auf einem gemeinsamen Unterbau von drei Klassen bauen sich vier Volksschulklassen und vier gehobene Volksschulklassen auf. Nach unserer Ansicht sollte man, wenn irgend möglich, für die Volksschule das achtklassige, für die gehobene Volksschule aber das neunklassige Schulsystem einführen; eine Teilung sollte auch erst nach dem sechsten Schuljahre stattfinden. Im übrigen bietet der Lehrplan nichts Neues; er bewegt sich im allgemeinen in den zur Zeit gebräuchlichen Bahnen.

34. **E. Streichert**, Lehrer, **Methodisch-praktische Richtlinien mit Stoffplänen nach den Forderungen der Gegenwart.** 213 S. Weinheim 1901, Fr. Ackermann. 2,40 M.

Das Buch will dem Lehrer an Volks- und Bürgerschule Richtlinien für den Unterricht bieten; da sich der Verfasser an die „Allgemeinen Bestimmungen" anschließt, so ist es ihm nicht möglich gewesen, immer den Forderungen der Gegenwart nachzukommen (man siehe z. B. das Zeichnen).

35. **R. Seidel**, Reall., **Die Handarbeit, der Grund- und Eckstein der harmonischen Bildung.** 38 S. Leipzig 1901, R. Lipinski. 50 Pf.

Der Verfasser hat im Jahre 1885 eine Schrift über den Handarbeitsunterricht und seine soziale und pädagogische Notwendigkeit herausgegeben, welche vergriffen ist; das vorliegende Werkchen soll dieselbe einstweilen ersetzen und besonders diejenigen „angenehm und kurz und gut über die weittragendste Reformfrage auf dem Gebiete des Bildungswesens unterrichten", welche „weder Zeit, noch Kraft, noch Geld zum Studium eines größeren Werkes verwenden können". Wir kennen diese erstgenannte Schrift nicht und können daher auch nicht beurteilen, ob der Verfasser mit Recht den Anspruch an der diesbezüglichen Originalität seiner Ideen erheben kann; was er in dem vorliegenden Schriftchen bietet, rechtfertigt diesen Anspruch nicht. Ohne ihm in der Ueberschätzung des Handarbeitsunterrichts beizustimmen, billigen auch wir bekanntlich die Bedeutung dieses Unterrichtsfaches in geistiger, sozialer, sittlicher und technischer Hinsicht; aber wir vermissen in der vorliegenden Schrift die Begründung der diesbezüglichen Behauptungen aus der Soziologie und Psychologie. Ohne diese Begründung aber wirken die anschaulichen und leicht faßbaren Darlegungen des Verfassers über den erziehlichen und bildenden Wert des Handarbeitsunterrichts nicht überzeugend.

36. **L. Volkmann**, **Erziehung zum Sehen.** 48 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. 75 Pf.

Das Büchlein behandelt die erste und wichtigste Vorbedingung aller Kunsterziehung; über allgemeine Betrachtungen kommt aber der Verfasser nicht hinaus.

37. **Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.** 2. Aufl. 171 S. Hamburg 1901, A. Janßen. 2 M.

Die Frage über die „künstlerische Erziehung unserer Jugend" wird z. B. in den Lehrervereinen und in der pädagogischen Presse lebhaft erörtert; das vorliegende Buch, welches reiches Erfahrungsmaterial enthält, wird für diese Erörterungen eine gute Grundlage geben. Nach einer Einleitung von Alf. Lichtwark werden z. B. folgende Gegenstände behandelt: Künstlerische Erziehung durch die Schule (O. Ernst), Kunstgewerbemuseum und Schule (J. Brinckmann), Uebungen in der Betrachtung von Kunstwerken (Alf. Lichtwark), Zeichnen (E. Götze), Handfertigkeitsunterricht (Vollers), Bilderschmuck für Schulen (Dr. Spanier), Bilderbücher (Weihrauch), Dichtung und Schule (Dr. Loewenberg), Theateraufführungen für Kinder (A. Witt) u. s. w. Alle Arbeiten zeigen tiefes Verständnis des betreffenden Gegenstandes seitens des Verfassers, obwohl sie kurz sind und mehr anregend als belehrend wirken können.

38. **Ad. Thiele, Hinauf zur bildenden Kunst.** 76 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf. 1 M.

Der Schulmann wird die Erörterungen des Verfassers über Natur und Kunst, Kunstbücher, Kunstvereine, Kunstsammlungen u. s. w. mit Interesse und Nutzen lesen.

39. **H. Itschner, Ueber künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule.** 117 S. u. 4 lith. Tafeln. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 1,80 M.

Der Verfasser legt zunächst kurz die Hauptgedanken der Vorkämpfer der künstlerischen Erziehung dar und bespricht dann das Problem derselben vom Standpunkte der Herbart-Zillerschen Pädagogik; sodann gibt er einen ausführlichen Lehrplan für einen an die Kunstgeschichte angelehnten Zeichenunterricht mit Richtlinien, Unterrichtsbeispielen u. s. w., bespricht die Wirkung der künstlerischen Erziehung auf die nationale Kunstentwicklung und nimmt endlich Stellung zu den „Hamburgern". Wir können uns nicht mit dem von dem Verfasser eingenommenen Standpunkt befreunden.

40. **A. Seemann, Bildende Kunst in der Schule.** 48 S. Leipzig 1901, E. A. Seemann. 30 Pf.

Das Schriftchen behandelt: Das Sehen, Entstehung und Wirkung des Kunstwerkes, Herbeiführung des Kunstgenusses, Notwendigkeit einer Methode u. s. w.; es verdient sehr der Beachtung.

41. **K. Lange, Prof., Das Wesen der künstlerischen Erziehung.** 34 S. Ravensburg 1902, O. Maier. 1 M.

Im Anschluß an den Dresdener Kunsterziehungstag, dessen Ziele und Bestrebungen, legt der Verfasser das Wesen der künstlerischen Erziehung dar und wendet sich gegen die mancherlei Angriffe, welche die diesbezüglichen Reformbestrebungen erfahren haben.

42. **Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden, am. 28. u. 29. September 1901.** 218 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. Kart. 1 M.

Die Vorträge und Verhandlungen über das Wesen der künstlerischen

Erziehung, das Kinderzimmer, das Schulgebäude, den Wandschmuck, das Bilderbuch, Zeichnen und Formen, die Handfertigkeit, die Ausbildung der Lehrer u. a. sind in der vorliegenden Schrift wiedergegeben; wer an den Verhandlungen teilgenommen hat, wird sich dadurch noch einmal das Ganze ins Gedächtnis zurückrufen, die übrigen Leser aber sind dadurch in der Lage, Kenntnis von den Beratungen nehmen zu können.

43. Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit. Herausg. vom deutschen Verein für Knabenhandarbeit. 120 S. Leipzig 1901, Frankenstein & Wagner. 75 Pf.

Nach einem Ueberblick über die Tätigkeit des Vereins wird die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts, seine geschichtliche Entwicklung und seine praktische Ausführung kurz dargelegt; das Büchlein orientiert also auf dem betreffenden Gebiet in der besten Weise.

44. Dr. Br. Haller, Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religionsunterrichts in der deutschen Volksschule. 76 S. Lobenstein 1901, Fr. Krüger. 1,20 M.

In der Einleitung weist der Verfasser nach, daß die deutsche Volksschule eine Schöpfung des Staates ist; im ersten Hauptteil sucht er nachzuweisen, daß es die Aufgabe des Staates sei, der Volksschule den konfessionellen Charakter zu erhalten, was ihm nicht gelingt; im zweiten Hauptteil legt er die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religionsunterrichtes in der deutschen Volksschule dar und setzt sich dabei vielfach in Widerspruch mit der modernen Theologie und Pädagogik.

45. Fr. Kießler, Rektor, Die gewerbliche Fortbildungsschule. 39 S. Wittenberg 1901, R. Herrosés Verl. 50 Pf.

Das Schriftchen gibt eine kurze Darstellung des Wesens und der Bedeutung der gewerblichen Fortbildungsschule.

46. O. Pache, Schuldir., Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. V. Bd. 243 S. Ebend. 1901. 4 M.

Dieser Band des groß angelegten Werkes beginnt mit einer Abhandlung über die „Verwaltung des gewerblichen Schulwesens in Preußen durch die Zentralinstanz", sodann folgen genaue Anweisungen über „Gründung, Einrichtung und Leitung von Fortbildungsschulen" und über „Schülerbibliotheken", wobei die ganze Literatur (Lehr- und Lernmittel und dergl.) verzeichnet wird; und endlich folgen noch Berichte über die Fortbildungsschulen in einzelnen deutschen Staaten, bei denen man wohl auf die Aufzählung aller Fortbildungsschulen hätte verzichten können.

47. H. Otto, Rektor, Lehrplan für gewerbliche Fortbildungsschulen. 31 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 60 Pf.

Im Anschluß an die Vorschriften des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe vom 5. Juli 1897 gibt der Verfasser Anleitung zur Einrichtung und Verwaltung von gewerblichen Fortbildungsschulen und Aufstellung von Lehrplänen für dieselben; oft gerät der Verfasser jedoch in kleinliche Reglementiererei.

48. Dr. M. Mehner, Schuldir., Die Aufgabe und Einrichtung der Fortbildungsschule. 24 S. Dresden 1901, H. Schultze. 50 Pf.

Das Schriftchen orientiert über den im Titel angegebenen Gegenstand, bietet aber nichts Neues.

49. Dr. **Gg. Kerschensteiner**, Stadtschulrat, Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern. 245 S. München 1901, C. Gerber. 4 M., geb. 4,75 M.

Der Verfasser hat behufs Gewinnung eines verlässigen Urteils über die zweckmäßigen Einrichtungen für gewerbliche Erziehung in den letzten vier Jahren wiederholt Informationsreisen nach Oesterreich, der Schweiz und verschiedenen Staaten Deutschlands gemacht; die Beobachtungen, die er auf denselben gemacht hat, sind in der vorliegenden Schrift niedergelegt und auf Grund derselben zum Schlusse die Grundsätze für die Organisation des niederen gewerblichen Bildungswesens aufgestellt worden. Es ist eine tüchtige Arbeit, die uns hier vorliegt; wer sich für die gewerbliche Erziehung unserer Jugend interessiert, wird das Buch mit Interesse und Nutzen lesen.

50. Dr. **Gg. Kerschensteiner**, Stadtschulrat, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. 78 S. Erfurt 1901, C. Villaret. 1,60 M.

In der vorliegenden Schrift beantwortet der sachkundige Verfasser die von der Kgl. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften in Erfurt 1900 in einem Preisausschreiben aufgestellte Frage: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" Die Schrift hat den Preis erhalten und sollte von keinem, der sich für Volksbildungsfragen interessiert, übersehen werden.

51. **O. Simon**, Geh. Ober-Reg.-Rat, Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. u. 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. Berlin, J. J. Heines Verl.

Das noch im Erscheinen begriffene umfangreiche, etwa 1000 Druckseiten umfassende Werk soll, wie es im Vorwort heißt, in „großen Umrissen eine Schilderung der auf die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes in den beiden letzten Jahrhunderten gerichteten Bestrebungen, unter Mitteilung der wichtigsten einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Ausführungsbestimmungen, sowie eine bis in die neueste Zeit reichende Uebersicht über die verschiedenen hier in Frage kommenden Schuleinrichtungen" geben. „Der erste Abschnitt enthält die gewerberechtlichen Vorschriften unter besonderer Berücksichtigung der Handwerks-Organisationen, da diese mit der Erziehung und Ausbildung des Handwerkerstandes in engster Verbindung stehen. Der zweite Abschnitt behandelt die Hauptgruppen der gewerblichen Unterrichtsanstalten, die Fortbildungs- und Fachschulen, namentlich diejenigen für die mittleren und niederen Gewerbetreibenden. Bei der Fülle des vorhandenen Stoffes erschien eine sorgfältige Auswahl geboten, um nicht die praktische Brauchbarkeit des Buches auch als Nachschlagewerk für das gegenwärtig geltende gewerbliche Bildungs- und Prüfungswesen zu beeinträchtigen." Wir werden im nächsten Jahresbericht auf das Werk zurückkommen.

52. Dr. **Lange**, Die Schwachen in der Schule. 16 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1 M.

A. Grothe, Rektor, u. **K. Kläbe**, Lehrer, Was haben wir erreicht und was erstreben wir? Nachtrag zu Kläbes Entwurf zum Ausbau der Hilfsschule. 16 S. Leipzig, C. Merseburger. 20 Pf.

Dr. **Hoffa**, Prof., Die medizinisch-pädagogische Behandlung gelähmter Kinder. 16 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 40 Pf.

Diese drei Schriftchen verdienen Beachtung; jeder Lehrer muß sich

mit dem Gegenstand beschäftigen, um den Schwachen und Gebrechlichen gerecht werden zu können.

53. Dr. med. **A. Liebmann**, Die Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder. 78 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Der Verfasser, Arzt für Sprachstörungen zu Berlin, stellt seine diesbezüglichen Erörterungen auf Grund vieler Erfahrungen an; Lehrer an Hilfsklassen werden von dem Studium des Schriftchens reichen Gewinn haben, wenn sie auch dem Verfasser nicht immer zustimmen können.

54. **K. Brauckmann**, Die psychische Entwicklung und pädagogische Behandlung schwerhöriger Kinder. 96 S. Ebend. 1901. 2 M.

„Die große Zahl schwerhöriger Kinder sowie ihre schwierige Lage gegenüber unseren Bildungsmitteln und -Einrichtungen fordern dringend, daß wir uns unserer Erziehungspflichten gegen sie mehr wie bisher bewußt werden," sagt der Verfasser mit Recht in der Einleitung seiner Schrift; der Verfasser, Lehrer und Inhaber der Lehr- und Erziehungsanstalt für Schwerhörige und Ertaubte, bietet dem Lehrer ein Hilfsmittel, das ihm dies ermöglichen soll. Er bespricht zunächst das Empfindungs- und Vorstellungsleben des Kindes auf der Grundlage der physiologischen Psychologie; sodann erörtert er die pädagogische Behandlung des schwerhörigen Kindes und einige Ergebnisse physiologisch-psychologischer und allgemein pädagogischer Art.

55. Frau **A. Ritterhaus**, Dr. phil., Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchenschulen und Vorschlag einer Reformschule. 42 S. Jena 1901, G. Fischer. 80 Pf.

Die Verfasserin geht von den Zielen der heutigen Frauenbewegung aus, schließt daran eine kritische Betrachtung der Ziele und Wege der heutigen Mädchenbildung an, gibt dann ein Bild von einer höheren Töchterschule in Zürich, beantwortet sodann die Frage: Weshalb muß immer von einer spezifisch-weiblichen Bildung die Rede sein? und legt dann endlich den Plan einer Reformschule dar; die Kritik der bestehenden Verhältnisse ist scharf, aber sachlich, die Reformvorschläge sind sehr beachtenswert.

56. **Johs. Ziegler**, Die Mädchenhochschulen in Amerika. 66 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 1,20 M.

Ein kleines, etwas teures, aber sehr beachtenswertes Schriftchen, welches einen wertvollen Beitrag zur Lösung der Mädchenbildungs- und auch der Lehrerinnenfrage bildet.

57. Dr. **A. Messer**, Oberl., Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882 bis 1901. 173 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 3,20 M.

E. Hornemann, Prof., Die neueste Wendung im preußischen Schulwesen und das Gymnasium. Eine Beleuchtung der Gymnasialfrage vom Standpunkte der pädagog. Psychologie u. Sozialpädagogik. I. Der Kieler Erlaß vom 26. November 1900. 68 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. 1,60 M.

Dr. **V. Thumser**, Erziehung und Unterricht. 68 S. Wien 1901, F. Deuticke. 1 M.

Die erstgenannte Schrift gibt einen historischen Ueberblick über den Verlauf der Reformbewegungen u. s. w. und eine zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Ansichten über die Streitfragen und ihre Begründung. Die zweite Schrift beschäftigt sich speziell mit dem Kieler Erlaß

von 1900 und erörtert im Anschluß daran das Wesen der allgemeinen Bildung und der Konzentration und die Idee des Gymnasiums im Zusammenhang des Bildungswesens; so interessant und lehrreich auch die Erörterungen des Verfassers sind, so können wir ihm doch in wesentlichen Punkten nicht zustimmen. Die dritte Schrift beschäftigt sich mit der Bedeutung des humanistischen Gymnasiums für die Gegenwart, den Beziehungen zwischen Schule und Haus, dem Prüfen und Klassifizieren; sie will eine engere Beziehung zwischen Schule und Haus herstellen.

58. **P. Herber**, Sem.-Lehrerin a. D., Der Beruf der Lehrerin. In Briefen an eine frühere Schülerin dargestellt. Mit 1 Geleitwort von † Dr. Kellner, Geh. Reg.- u. Schulrat a. D., u. 1 Anhang: Ratgeber für Lehrerinnen bei der Auswahl von Berufsschriften. 3. vermehrte Aufl. 55 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. Geb. 1 M.

Das Büchlein ist für katholische Lehrerinnen bestimmt und daher mit kirchlicher Genehmigung versehen; von diesem Gesichtspunkte aus sind Text und Ratgeber geschrieben und für die betreffenden nützlich und lehrreich zu lesen.

59. **G. Itschner**, Bildungsnöte der Volksschullehrer. 78 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 1,60 M.

Es sind keine neuen Gedanken, die uns der Verfasser mitteilt, obwohl er es meint; man könnte die Schrift deswegen aber doch empfehlen, wenn die Weizenkörner nicht mit gar zu viel Spreu vermischt wären. Aber es ist alles schon dagewesen, — wird sich der sachkundige Leser sagen und über manche Auslassungen des Verfassers den Kopf schütteln; auch die Beachtung des „künstlerischen Prinzips" in der Lehrerbildung ist nicht neu.

60. **W. A. Lay**, Sem.-Lehrer, Pädagogische Fachbildung und Fachaufsicht. 29 S. Wiesbaden 1901, O. Nemnich. 60 Pf.

Obwohl der Verfasser zunächst diesbezügliche badische Verhältnisse im Auge hat und eine Reform derselben befürwortet, sind seine Erörterungen doch auch von allgemeinem Interesse.

61. **Cl. Rohl**, Der wissenschaftliche Unterricht und die Unterrichtsübungen in der Lehrerinnen-Bildungsanstalt. 16 S. Essen 1901, G. D. Baedeker. 40 Pf.

Dies Schriftchen ist durch den preußischen Ministerial-Erlaß vom 15. Januar 1901, die Uebungsschulen an Lehrerinnen-Bildungsanstalten betreffend, veranlaßt worden und gibt Richtlinien für die diesbezüglichen Ausführungen.

62. **L. Mutheslus**, Die Lehrpläne für die kgl. preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901, eingeordnet die method. Anweisungen vom gleichen Tage, die Bestimmungen über die Aufnahme in die Lehrerseminare u. über die Seminarentlassungsprüfung vom 15. Oktober 1872 mit den Aenderungen derselben vom 1. Juli 1901 zusammengestellt, die Prüfungsordnung für die 2. Lehrerprüfung u. die Ordnung der Mittelschullehrer- u. der Rektoren-Prüfung. 66 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 1 M.

J. Rücker, Prüfungsbestimmungen für preußische Präparanden, Seminaristen, Volksschullehrer, Mittelschullehrer u. Rektoren vom 1. Juli 1901 (I—V) nebst Auszügen aus den wichtigsten Schulgesetzen ꝛc., einem Verzeichnis der preußischen Schulverwaltungsbehörden u. Titulaturen derselben. 115 S. Wittenberg 1901, R. Herrosés Verl. Kart. 80 Pf.

Die preußischen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare und Prüfungsordnungen der zweiten Lehrerprüfung, der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen u. der Rektoren vom 1. Juli 1901. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 50 Pf.

Verteilung des Unterrichtsstoffes auf Klassen und Monate für die Präparandenanstalt in Wunstorf. Hannover 1901, C. Meyer. 1 M.

Hohmann, Rektor, Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzulenkende Fortbildung des Lehrers, in Gemeinschaft mit anderen herausg. In 2 Reihen, je 8 Hefte umfassend. 1. Reihe: Die Mittelschullehrerprüfung. 2. Heft: Habermas, Religion. 70 Pf. — 2. Reihe: Die Rektoratsprüfung. 2. Heft: Habermas, Religion. 70 Pf. 5. Heft: Dr. Imhäuser: Naturwissenschaften. 50 Pf. Breslau, F. Hirt.

Die Hefte geben die Ziele für die betreffende Fortbildung des Lehrers an und Ratschläge zur Erreichung derselben; die einzelnen Ausführungen enthalten allerdings manche unnötige Erörterung und die Hefte von Habermas stehen nicht auf der Höhe der Wissenschaft.

63. **H. Bals**, Lehrer, Der rechte Weg zur zweiten Prüfung. Fingerzeige für die Vorbereitung auf die zweite Lehrer-Prüfung nach den neuesten Bestimmungen über die Prüfung der Lehrer an Volksschulen in Preußen. Nebst 1 Anhange, enthaltend: Die neuesten Bestimmungen über die Ausbildung u. Prüfung der Mittelschullehrer, Rektoren, Musik-, Zeichen- und Turnlehrer an höheren Unterrichtsanstalten, der Taubstummenlehrer u. über Fortbildungskurse. 105 S. Potsdam 1901, A. Steins Verl. Geb. 1,50 M.

Der Verfasser gibt Richtlinien und bezeichnet die Werke zur Vorbereitung auf die zweite Prüfung; hinsichtlich der Werke würden wir in manchen Fächern doch etwas tiefer gegraben haben, besonders in der deutschen Literatur.

64. **P. Frick**, Sem.-Dir., Die Lehrerbildung in Württemberg. Ein Ueberblick über Erziehung, Unterricht und Prüfungen der Kandidaten und Kandidatinnen des Volksschulamtes. 216 S. Stuttgart 1902, Muthsche Verl. Geb. 2,80 M.

Vorausgehen den diesbezüglichen Darlegungen über die Vorbildung des Volksschullehrers und der Volksschullehrerinnen in Württemberg zwei Darstellungen, welche über die Seminargeschichte und das Seminarleben berichten.

65. **O. Kohlmeyer**, Sem.-Lehrer, Erwiderung auf Herrn Professor Knokes Beleuchtung der Broschüre „Erziehender Unterricht und didaktischer Formalismus". 22 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 40 Pf.

Wer den Streit verfolgt hat, wird auch dieses Schriftchen lesen müssen.

66. Dr. **O. Schiller**, Rechtsanw., Zur Haftpflicht der Lehrer an deutschen Volksschulen. 24 S. Leipzig 1901, A. Hahn. 40 Pf.

H. O. Lehmann, Prof. der Rechte, Die Haftpflicht der Lehrer nach dem Bürgerl. Gesetzbuch für das Deutsche Reich. Marburg 1901, N. G. Elwertsche Verl. 50 Pf.

Beide Schriftchen geben Belehrungen von Rechtskundigen, die für den Lehrer wertvoll sind.

67. Dr. **Helm** u. **O. Diels**, Prof., Volkslatein. Lateinisches Uebungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbesondere für volkstüml. Vortragskurse. 41 S. 3 Tabellen. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 80 Pf.

Nach einem Vortrag über die Bedeutung des Lateins für unser Volk und unsere Zeit folgt ein lateinisches Uebungsbuch, eine Zusammenstellung lateinischer Sprichwörter und Zitate u. s. w., und ein Wörterverzeichnis.

68. **J. Petersen**, Lehrer, Der Deutsche Verein abstinenter Lehrer und seine Bestrebungen. 8 S. Kiel 1901, L. Handorff.

F. Hähnel, Alkoholismus und Erziehung. 30 S. Eisenach 1902, Thüring. Verlagsanst. 1 M.

Külzer, Lehrer, Die Bildung des Ehrgefühls bei den Kindern der Volks- und Mittelschulen. 22 S. Neuwied 1901, Heusers Verl. 50 Pf.

A. Müller, Die Schulzucht und die körperliche Züchtigung. 24 S. Ebend. 1901. 50 Pf.

Sämtliche Broschüren verdienen Beachtung.

69. Dr. **A. Mann**, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 82 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 1 M.

Die Schulpolitik ist ein Gebiet, auf dem Staats- und Erziehungswissenschaft ineinandergreifen; daher werden auch schulpolitische Fragen von Schul- und Staatsmännern oft einseitig erörtert. Dem Schulmann, der sich meist direkt aus staatswissenschaftlichen Werken über die betreffenden Fragen belehren kann, bietet das vorliegende Werkchen ein willkommenes Hilfsmittel zur Belehrung, indem es die betreffenden Fragen an der Hand der Lehren bedeutender Staatsmänner erörtert; im 1. Teil wird die Gestaltung des Problems entwickelt, im zweiten folgt die Lösung.

70. Dr. **H. Stoy**, Staat, Schule und Erziehungsanstalt. 18 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. 60 Pf.

Der Verfasser, Direktor einer privaten Erziehungsanstalt, geht bei seinen Erörterungen von dem von der Ethik bestimmten Wesen des Staates aus und legt im Anschluß daran das Verhältnis des Staates zum Erziehungswesen dar; besonders eingehend behandelt er das Verhältnis des Staates zum Privatschulwesen.

71. Dr. **J. Wychgram**, Prof., Von der Leitung unserer Schulen. 24 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 40 Pf.

Zwar bietet das Schriftchen keine neuen Gedanken, aber es ist immerhin nützlich und lehrreich zu lesen.

72. Dr. **L. Bornemann**, Privatschulvorst., Das Familienprinzip in der Schulverwaltung. 18 S. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 30 Pf.

Der Verfasser will in dem vorliegenden Schriftchen die Gedanken, welche Dörpfeld in mehreren Büchern über Familienverband und Schule niedergelegt hat, mit neuen Anregungen weitertragen; mehr als anregen kann auch das Schriftchen nicht, denn die Darstellung ist nicht eingehend genug. Warum sie, nachdem die Abhandlung im „Evangelischen Schulblatt" erschienen, noch als besondere Schrift erscheint, will uns nicht einleuchten.

73. **Greim-Müller**, Das Volksschulwesen im Großherzogtum Hessen. 2. Aufl., neu bearb. von P. Müller, Schulrat. 280 S. Gießen 1901, E. Roth. 3 M., geb. 4 M.

Wer sich über das hessische Volksschulwesen im einzelnen orientieren will, findet in dem vorliegenden Buch ein zuverlässiges Hilfsmittel; die 2. Auflage hat die Aenderungen auf dem betreffenden Gebiete berücksichtigt.

74. **Joh. Schneiderhan**, Sem.-Oberl., Vademecum der Württembergischen Volksschulgesetzgebung. 2., nach der neuen Gesetzgebung umgearb. Aufl. 423 S. Stuttgart 1901, Muthsche Verl. 3 M., geb. 3,50 M.

Dieses Buch dient zur Orientierung auf dem Gebiet des württembergischen Volksschulwesens; die neue Auflage ist nach den diesbezüglichen Aenderungen umgearbeitet worden.

75. **P. Bachofner**, Heinr. Bachofner, Seminardirektor, II: Aus seinem literarischen Nachlaß. Mit einer Einleitung. 322 S. Zürich 1901, Buchh. d. Evang. Gesellschaft. 3,20 M.

Die Einleitung enthält Mitteilung über Weltanschauung und Tätigkeit des Verfassers; sodann folgen Abhandlungen aus dem Gebiet der Religion, Kunst, Literatur und Pädagogik.

76. **E. Hartmann**, Vademecum des deutschen Volksschullehrers. 112 S. Wiesbaden 1901, O. Nemnich. Geb. 1,50 M.

„Begleitbuch" wäre als deutsches Wort geeigneter für den Titel des Buches gewesen, zumal es ein „Führer durch die Berufspraxis" sein soll, was es zwar nicht ist; denn es bietet doch nur einzelne, dem jungen Lehrer zu Nutz und Lehr geschriebene kleine Abhandlungen, die aber noch lange keinen „Führer durch die Berufspraxis" abgeben.

77. **W. C. Bach**, Pädagogische Konferenz-Vorträge. 203 S. Minden 1901, C. Marowsky. 2 M.

Die Vorträge sind aus der Praxis des Schullebens genommen und werden namentlich von jungen Lehrern mit Nutzen gelesen werden; der Verfasser ist in seinen Ansichten kritisch und fordert dadurch den Lehrer zum Nachdenken auf, sodaß er ihm nicht unbedingt glauben muß.

78. Dr. **A. Gemoll**, Progymn.-Dir., Mit Gott für Kaiser und Reich. 209 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 3,20 M.

Der Verfasser bietet eine Sammlung von Ansprachen und Schulreden, die zusammen eine Welt- und Lebensanschauung bilden; sie bieten also auch eine nützliche Lektüre.

79. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Herausg. v. E. v. Schenckendorf u. Dr. med. F. A. Schmidt. 10. Jahrg. 1901. 309 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. Kart. 3 M.

Der 10. Jahrgang enthält Abhandlungen aus dem Gebiet der Theorie und Praxis der Volks- und Jugendspiele, Berichte über den Fortgang der Spiele u. s. w. und die Spielkurse für Lehrer und Lehrerinnen und endlich Mitteilungen des Zentralausschusses.

80. Dr. **Rein**, Prof., Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena. 9. Heft. 256 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 3 M.

Außer einer einleitenden Abhandlung über die Entwicklung der Pädagogik und des Bildungswesens in Deutschland im 19. Jahrhundert und einem Bericht über die Tätigkeit des Seminars enthält das vorliegende Heft eine eingehende Abhandlung über die „künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule", die übrigens auch als Sonderausgabe erschienen ist.

81. Pädagogisches Jahrbuch. 1900. (22. Bd.) Herausg. von der Wiener pädagog. Gesellschaft. Red. v. A. Zens. 216 S. Wien 1901, Manzsche Hofb. 3 M.

Das Buch ist mit einem Bild von dem Grabdenkmal von Dittes geschmückt; es enthält eine Anzahl lehrreicher Vorträge und Referate aus dem Gebiete der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften und im Anhange Thesen zu pädagogischen Themen u. s. w.

82. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Herausg. von Prof. Dr. Th. Vogt. 33. Jahrg. 1901. 344 S. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 5 M.

Von den sechs Abhandlungen, welche der vorliegende Band des Jahr-

buchs enthält, sind zwei von besonderem Wert: „Schwertfeger, Ziehen über Herbarts Psychologie" und „Neukauf, Zur Lehrplantheorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule".

83. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Herausg. v. Fr. Mann. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Es liegen uns vor:

Heft 137. K. Mutheſius, Die Spiele der Menschen. 50 Pf.; 138. H. Schoen, Lic. theol., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.; 139. M. Schmidt, Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.; 140. J. Tews, Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.; 141. Dr. A. Sieler, Persönlichkeit u. Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts; 142. F. Linde Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts; 143. O. Lehmann, Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.; 114. H. Winzer, Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.; 145. Dr. A. Bliedner, Das Jus und die Schule. 30 Pf.; 146. A. Kirst, Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.; 147. Dr. E. von Sallwürk, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.; 148. J. Honke, Ueber die Pflege monarchischer Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.; 149. H. H. Groth, Deutungen naturwissenschaftlicher Reformbestrebungen. 40 Pf.; 150. A. Rude, Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 80 Pf.; 151. Dr. E. von Sallwürk, Divinität und Moralität in der Erziehung. 50 Pf.; 152. P. Staude, Ueber die praktische Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.; 153. Joh. Berndt, Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.; 154. A. Kirst, Die Gewinnung des Kupfers und Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.; 155. K. Sachse, Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.; 156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.; 157. P. Thieme, Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren; 158. Friedr. Böringer, Frage und Antwort. Eine psychologische Betrachtung. 40 Pf.; 159. Dr. Steph. M. Okanowitsch, Interesse und Selbstthätigkeit. 30 Pf.; 160. Dr. Albert Mann, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.

84. Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausg. v. Rektor W. Bartholomäus. Bielefeld, A. Helmich.

Von dieser Sammlung ist der 6. Band erschienen in 9 Heften (à 40 Pf.) mit folgendem Inhalt:

Heft 1. Felix Nitzschke, Lehrer, Oeffentliche Schulprüfungen — oder nicht?; 2. Dr. Peter Meyer, Gymn.-Prof., Ueber Nachhilfe an Schüler; 3. J. Roters, Lehrer, Die Belohnung im Dienste der Erziehung; 4. Theodor Schiebuhr, Rektor, Winke für die Uebungen im richtigen Gebrauch der Muttersprache in der Volksschule, unter besonderer Berücksichtigung der heimatlichen — plattdeutschen — Mundart; 5. Hermann Becker, Lehrer, Was kann die Landschule zur Lösung der sozialen Frage tun?; 6. H. Drewke, Lehrer, Gegenwärtiger Stand und Beurteilung des ersten Religionsunterrichts; 7. Ernst Schreck, Lehrer, Gräfe und Roßmäßler in ihrer Bedeutung für die Volksschule; 8. G. Lange, Lehrer, Das Volksschulwesen in der Provinz Posen, wie es war, ist und sein soll; 9. A. Krug, Rektor, Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt nicht im Hause, sondern in der Schule.

5. Zeitschriften.

1. Neue Bahnen. Monatsschrift für wissenschaftl. u. praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung. Herausg. von H. Scherer. XIII. Jahrg. 12 Hefte. Wiesbaden 1901, E. Behrend. 8 M.

Inhalt: A. Abhandlung aus der Geschichte der Grund- und Hilfswissenschaften, der allgemeinen und besonderen Pädagogik; B. Rundschau und Mitteilungen aus denselben Gebieten; C. Eingehende Besprechungen und Literaturberichte. Die Zeitschrift steht auf dem Boden der freien Wissenschaft und behandelt von demselben aus die pädagogischen Fragen.

2. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. V. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 8 M.

Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen; Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

3. Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Dr. F. Sachse. 50. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 10 M.

Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

4. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Herausg. von Dr. Fr. Bartels. 75. Jahrg. 12 Hefte. Frankfurt a. M. 1901, M. Diesterweg. 8 M.

Inhalt: Abhandlungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik; Rundschau; Besprechungen.

5. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von K. Mutheßius. XXX. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 12 M.

Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

6. Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Zugleich Organ für den Verein des Lehrerpersonals an den bayrischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, ferner für die „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik" (Gruppe Bayern) von J. Böhm. XII. Jahrg. Nürnberg 1901, F. Korn. 3 M.

Inhalt: A. Abhandlungen, Biographien, Vorträge; B. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts; C. Vereinsangelegenheiten; D. Umschau; E. Verschiedenes; F. Besprechungen.

7. Der deutsche Schulmann. Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge von J. Meyer. V. Jahrg. 12 Hefte. Dessau 1901, Anhalt. Verlagsanstalt. 7,20 M.

Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Literarischer Wegweiser.

8. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. VIII. Jahrg. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 6 M.

9. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXII. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 6 M.

Beide Zeitschriften fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

10. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Herausg. von Dr. Fr. Kemsies. III. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1901, H. Walther. 8 M.

Der Ausbau der pädagogischen Psychologie und Pathologie wird durch Abhandlungen, Mitteilungen, Sitzungsberichte und Besprechungen gefördert.

11. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XIV. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg, L. Voß. 8 M.

Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

12. Gesunde Jugend. Herausg. von Professor Dr. Griesbach, Realschuldirektor Dr. Schotten, Oberbürgermeister Pabst u. Dr. Korman, prakt. Arzt. I. Jahrg. 6 Hefte. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 4 M.

Die Zeitschrift bringt aus dem Gebiet der Gesundheitspflege in Schule und Haus Abhandlungen, Vereinsberichte und Bücherbesprechungen; sie ist Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

13. Das Schulhaus. Herausg. von L. K. Banselow. 3. Jahrg. 12 Hefte. Berlin-Tempelhof, Schulhaus-Verlag. 6 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandter Anstalten.

14. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Payel. II. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1901, Nicolaische Verl. 10 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

15. Die Lehrerin. Herausg. von M. Loeper-Housselle. XVIII. Jahrg. 24 Hefte. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 6 M.

Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Auslande und Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins.

16. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Jahn und H. Arnold. LIV. Jahrg. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 8 M.

17. Pädagogische Zeitung. Herausg. von G. Röhl. XXXI. Jahrg. Berlin 1901, W. u. S. Löwenthal. 7 M.

18. Pestalozzi-Studien. Monatsschrift für Pestalozzi-Forschungen, Mitteilungen und Betrachtungen. Herausg. von Dr. L. W. Seyffarth. 12 Nrn. Liegnitz, C. Seyffarth. 2,40 M.

Die Zeitschrift bringt wertvolle Beiträge zur Pädagogik Pestalozzis und ihrer Verbreitung.

Nachtrag.

W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1902, H. Beyer & Söhne.

Das im Erscheinen begriffene Werk soll ein auf psychologischen und ethischen Grundlagen beruhendes System der Pädagogik bieten und zwei Bände umfassen (à 10 M.); im ersten Band soll die „praktische", im zweiten die „theoretische" Pädagogik zur Darstellung kommen.

II. Religionsunterricht.

Von

Prof. Dr. O. Uhlhorn,

Seminardirektor in Bremen.

Literatur.

I. Allgemeines.

1. D. Dr. **Georg Runze**, Prof., Katechismus der Religionsphilosophie. 324 S. (Webers Illustr. Katech. Nr. 230.) Leipzig 1901, J. J. Weber. Geb. 4 M.

Der Verfasser bestimmt als Aufgabe der Religionsphilosophie die philosophische Belehrung und Verständigung über die Religion im allgemeinen, d. h. ohne grundsätzliche Bevorzugung irgend einer besonderen Religionsform und ohne geflissentliches aprioristisches Wertlegen auf die Verschiedenheiten innerhalb der mannigfaltigen Erscheinungsformen der Religion; damit ist das Ausgehen von irgend einer bestimmten dogmatischen oder philosophischen Ansicht wohltuend ausgeschlossen und die Erörterung von allen Nebenmotiven, die mit dem Streben nach Wahrheit unvereinbar wären, befreit. Nach einer einleitenden Orientierung über die notwendigen Voraussetzungen, welche das induktive Tatsachenmaterial betreffen, nämlich die objektiven Tatsachen der Religionsgeschichte, die Tatsachen der Religiosität und die Namen für Religion, will die allgemeine Religionsphilosophie (pag. 12 f.) zuerst den Ursprung der Religion sowie der subjektiven Religion, sodann das Wesen der Religion erörtern namentlich in ihrem Verhältnis zur Moral, zur wissenschaftlichen und philosophischen Vernunfterkenntnis, insbesondere zur Metaphysik, endlich zur Kunst.

Außerordentlich sympathisch berührt von vornherein die Methode. „Sie ist die kulturgeschichtliche Erforschung und psychologisch-kritische Beurteilung des Ursprungs und der Entwicklung aller einzelnen Religionserscheinungen, wozu sich, wenn möglich, noch ein Nachweis der Gesetze ihrer Entwicklung zu gesellen hätte" (pag. 4). Daher legt der Verfasser solches Gewicht auf die Ontogenie (pag. 97 ff.), daher ist es auch natürlich, daß er nicht spekulativ-systematisch verfährt, sondern die Untersuchung basiert auf die bisherigen Arbeiten und ihren Entwicklungsgang. Zeuge davon sind die reichen und dankbar begrüßten Literaturnachweise. Meines Erachtens ist des Verfassers Weg der einzig gangbare: er ist frei von unbeweisbaren Voraussetzungen und verspricht die sicherste Lösung der religionsgenetischen Probleme. Ich stimme ihm z. B. durchaus zu, wenn er sagt (pag. 95): Durch Nachzeichnung des Weges, wie unsere Vorstellung von „geoffenbarten" Tatsachen oder Wahrheiten psychologisch zu stande

kommt und wie unser aus religiösem Empfinden keimendes Bedürfnis, die Gottheit zugleich als Urheber unseres Glaubens anzuerkennen, schließlich dazu führen muß, „Gott anzuerkennen, wo und wie er sich offenbare“: durch solche psychologisch-genetische Analyse unseres wirklichen religiösen Bewußtseins gewinnen wir theoretisch und praktisch mehr, als durch das vorgefaßte Dogma von der Offenbarung im Sinne des Supranaturalismus“.

Der Methode entspricht der reiche und interessante Inhalt, der nicht Behauptungen aufstellt, sondern anregende Einführung in die Probleme und ihre Lösung gibt. Wichtig und wertvoll ist auch die Form der Darstellung, was bei der durchaus richtigen Ansicht des Verfassers über die Bedeutung der Sprache für die religiöse Vorstellungsbildung durchaus erklärlich ist. Das Buch zeigt ein liebevolles Einleben in und eine außerordentliche Vertrautheit mit der Materie, eine Weite des Gesichtskreises (cfr. pag. 311 ff.) und eine Höhe des Standpunktes, daß man ihm nur die weiteste Verbreitung wünschen kann.

2. Dr. **A. Dodel**, o. ö. Prof., **Entweder — Oder!** Eine Abrechnung in Sachen der Frage Moses oder Darwin? an der Jahrhundertwende. 176 S. Stuttgart 1902, J. H. W. Dietz Nachf. 1,50 M.

Mit Moses und Darwin bezeichnet der Verfasser zwei im Kampfe liegende Weltanschauungen, die dogmatische und die historische im weitesten Sinne des Wortes, oder die des Wunderglaubens und die der naturwissenschaftlichen Erkenntnis. Er vertritt die „Ueberzeugung, daß die wichtigste Reform des Volksschulunterrichts im neuen Jahrhundert die Ueberwindung des mosaischen Märchens und die Vernichtung alles Wunderglaubens, das ist: den Sieg der naturwissenschaftlichen Erkenntnis bringen wird“ (pag. 17). Das wichtigste Mittel zu diesem unausbleiblichen Fortschritte ist ihm Trennung von Schule und Kirche. Nicht immer wird man der Kampfesart des Verfassers zustimmen, die bisweilen über das Ziel hinausschießt und wichtigen Fragen (z. B. Verhältnis von Wissen und Glauben pag. 37, von Religion und Kirchenglauben pag. 154 u. sonst) nicht völlig gerecht wird; doch ist die Schärfe bei einer Kampfesschrift erklärlich und verzeihlich, und das Hinweggehen über manche Dinge aus dem Umstande verständlich, daß die Schrift aus Vorträgen hervorgegangen ist. Um so mehr aber wird der vorurteilsfreie Pädagoge dem Verfasser in der Sache zustimmen. Die Schule, die höhere und die Volksschule, muß als ein einheitlicher Organismus aufgefaßt und darf nicht verschiedenartig behandelt werden (cfr. pag. 27 u. sonst); sie ist auf allen Stufen Bildungsanstalt zur umfassenden Volksbildung durch Unterricht und Erziehung und sie ist auf allen Stufen Wissensgemeinschaft zur Bewahrung und Fortbildung des Wissens; sie ist nach beiden Seiten ein integrierender Teil des Volkslebens, und somit einer der wichtigsten Gegenstände staatlicher Fürsorge, hat aber mit der Kirche als solcher gar nichts zu tun. Freilich gehört zur ethischen Bildung der Volksschule wesentlich der elementare Religionsunterricht, der jedoch nicht notwendig einen konfessionellen Charakter der Schule bedingt, ja, ihn nicht haben darf. Jedenfalls, und darin stimmen wohl alle dem Verfasser zu, darf die Schule nichts als Wahrheit lehren wollen, was mit den anerkannten Resultaten der Naturwissenschaft in Widerspruch steht — die religiöse und die profane Bildung der Jugend darf an keiner Stelle klaffen! In diesem Sinne begrüßen wir die Schrift herzlichst, ohne in allen Einzelheiten ihr zustimmen zu wollen, und pflichten G. A. Erdmann (in „Neue Bahnen“, Jahrg. I) gern bei: „Allen frei-

denkenden und für Reform unseres Unterrichtswesens arbeitenden Lehrern wird die mit einem warmen Herzen für die Volksschule und deren Lehrer verfaßte Schrift eine Quelle der Anregung, der Belehrung und des Genusses sein. Ich wünsche ihr im Interesse unserer Volksschule auch unter den deutschen Lehrern die weiteste Verbreitung."

3. **Franz Mach**, vorm. Prof., Das Religions- und Weltproblem. Dogmenkritische u. naturwissenschaftlich-philosoph. Untersuchungen für die denkende Menschheit. Mit einer Selbstbiographie u. dem Bildnisse des Verf. 2 Teile. 1382 S. Dresden 1902, E. Piersons Verl. 20 M., geb. 24 M.

Das Werk ist eine populäre Darstellung und Erörterung der Forschungen über religiöse und naturwissenschaftliche Fragen und wegen der Frische und Klarheit der Sprache wohl geeignet, in diese Fragen einzuführen und für sie zu interessieren. Der Verfasser bemüht sich, alle Probleme voraussetzungslos zu prüfen, und erfreut durch Gründlichkeit, die stellenweise allerdings zu weit führt; doch mag das für die Einführung kein schwerer Vorwurf sein. Der Prospekt sagt kaum zu viel: „Psychologisch lehrreich, fesselnd und zugleich rührend mutet den Leser in der „Lebensskizze" die Schilderung der inneren Kämpfe an, durch welche sich der auf römisch-apologetisch-theologischem Gebiete ehedem vielfach literarisch tätige Verfasser allmählich von der pflichtgemäßen, aber innerlichst nicht befriedigenden Verteidigung blinden Kirchen- und Dogmenglaubens zum hellen Licht wissenschaftlicher Wahrheit, zu einer geläuterten Welt- und vergeistigten Gottesauffassung emporgerungen." Diese Herkunft des Verfassers ist zu verspüren, sowohl in der Anordnung wie in der Lösung der Probleme, wobei man dem Verfasser nicht immer zustimmen wird. Doch ist die Lektüre des Buches durchaus zu empfehlen; es wird, wenn auch nicht auf alle angeregten Fragen letzte Antworten, so doch treffliche Anregung und Förderung geben.

4. **Bruno Böttiger**, Allgemeine Religionsgeschichte. Eine kurzgefaßte Darstellung der wichtigsten außerchristlichen Religionen. 55 S. Frankfurt a/M., Kesselringsche Hofb. 80 Pf.

Das Heft ist eine wenig in die Tiefe gehende Darstellung von elf Religionen (auf 55 Seiten). Alle werden am Christentum gemessen, und wenn schon daraus sich ergibt, daß der Verfasser dogmatisch, nicht historisch denkt, so wird das völlig klar durch den Umstand, daß des Verfassers Christentum ein dogmatisch sehr beschränktes zu sein scheint. Er will nach dem Vorwort den Gottesbeweis e consensu gentium geben, was unmöglich ist, und dann die Schüler zu dem Bekenntnis führen: Ich will meinem Glauben treu bleiben; denn ich habe nun eingesehen, daß er der vollkommenste ist. Der Schlußsatz (pag. 55) sagt: „Neben dem Wahren (Anerkenntnis eines höheren Wesens) hat jede Religion natürlich eine Menge Irrtümer aufzuweisen, die eine wahre Gottesverehrung hindern und ihre Bekenner nicht zur Wahrheit und zum Heile führen können. Unsere christliche Religion aber bietet alle jene Wahrheiten, die die andern mit Irrtümern vermischt aufweisen, in höchster Vollkommenheit. An der Unzulänglichkeit aller anderen Religionen bewahrheitet sich der Bibelspruch: Es ist in keinem anderen Heil, ist auch kein anderer Name den Menschen gegeben, darinnen sie sollen selig werden, denn allein der Name Jesus." Daraus ergibt sich, daß ihm der Glaube ein Fürwahrhalten irgend welcher Lehrsätze oder Wahrheiten ist, und in diesem Sinne nennt er unsere Zeit eine glaubensarme. „Aber an die Lehre von Jesu glauben, heißt nicht an ihn glauben; so gewiß nicht, als der wirkliche Jesus nicht

sein Begriff, sein Titel, seine Würde ist, sondern das, was die Person macht, die heilige Gesinnung." (Richard Rothe.) Christ ist, wer gesinnt ist, wie Christus war, und in diesem Sinne ist doch wohl eine Zeit nicht von ihm entfremdet, die ein so warmes Herz und eine so werktätige Hand hat wie keine frühere für solche Zwecke, die ohne Widerrede zu den allerteuersten Zwecken Christi selbst gehört haben würden und somit christliche Zwecke sind. Mit dogmatischen Kategorien aber darf man an Religionsgeschichte nicht herantreten; es gilt von ihnen dasselbe, was der Verfasser (pag. 53) von der griechischen und römischen Religion sagt, daß „sie mehr Gebilde der Dichtkunst als der Wirklichkeit sind". Gerade hier zeigt sich z. B., wie wenig tief der Verfasser seine Aufgabe faßt: er faßt als „griechische Religion" die Götterlehren des Hesiod und Homer, läßt aber die ganze spätere Entwicklung von Xenophanes bis auf Platon und die Neuplatoniker, durch welche alle die Lehren des Christentums erst möglich wurden, fort.

5. **Robert Falke**, Buddha, Mohammed, Christus. Ein Vergleich der drei Persönlichkeiten u. ihrer Religionen. I. darstellender Teil: Vergleich der drei Persönlichkeiten. 2. Aufl. 216 S. 3 M., geb. 3,60 M.; II. systematischer Teil. 2. Aufl. 252 S. Derselbe Preis. Gütersloh 1898 u. 1900, C. Bertelsmann.

Weß Geistes Kind das Werk ist, erhellt am besten aus folgenden Sätzen des Vorworts: „. . . ich habe versucht, die Mitte zu halten, indem ich den biblisch-historischen Christus, wie er uns in seiner gottmenschlichen Natur aus den Evangelien entgegentritt, ohne dogmatische Hülle mit den anderen verglich . . . Man hat mir vorgeworfen, ich hätte bei Schilderung des Lebens Buddhas und Mohammeds von Legenden gesprochen, von Erfindungen übertreibender Phantasie, . . . während ich die Wundertaten Jesu gepriesen, seine göttliche Natur anerkannt und seine Auferstehung als gewiß bezeichnet habe. Dem gegenüber erwidere ich, daß der erste Gedanke zugleich die Ueberzeugung der gesamten modernen Wissenschaft ist, nach welcher das Leben jener beiden Religionsstifter ohne Wundertaten und ganz anders verlaufen ist, als es die betreffenden Religionsgemeinschaften lehren. Und was den anderen Gedanken betrifft, so verweise ich auf die Glaubwürdigkeit des Neuen Testaments, ferner auf die Wirkungen der Persönlichkeit Jesu und seiner Religion auf ganze Völker und auf das einzelne Menschenherz, Wirkungen so wunderbarer, beseligender und erneuernder Art, daß wir einen Rückschluß auf die Person und die Taten des machen dürfen, der diese Bewegung ins Leben gerufen. Wir Christen allein haben, ohne anmaßend zu sein, das geschichtliche Recht, die Wunderbarkeit des Lebens und der Person Jesu festzuhalten, diejenige der beiden anderen aber zu verwerfen; denn nur Jesus konnte erlösen, die beiden anderen nicht." Man sieht aus diesen Sätzen, wie schwierig es „für einen für seinen Glauben begeisterten Geistlichen ist, ein gerechter Richter zu sein" (pag. VII). Zwar behauptet der Verfasser, daß gerade der Christ am ehesten die Fähigkeit gerechter Beurteilung solcher religiös-wissenschaftlicher Fragen habe, weil sein Blick, an der Persönlichkeit Jesu geschärft, klarer der Menschen Vorzüge und Schwächen werde erkennen können, und weil sein Maßstab weniger einseitig sein werde, als es bei allen außerhalb der Kirche stehenden möglich sei; allein den Beweis würde er wohl nicht führen können. Jedenfalls sieht er den „biblisch-historischen Christus" nicht ohne dogmatische Hüllen an; denn sowohl die Erlösung als auch die Wunderbarkeit des Lebens und der Persönlichkeit Christi haben nichts mit Geschichte zu tun, sondern sind dogmatische Begriffe. Ueberhaupt könnte die ganze Ausführung des Verfassers mit

entsprechender Aenderung der Namen und Quellen ebensogut von einem Mohammedaner oder Buddhisten geschrieben sein, ohne an historischer Glaubwürdigkeit einzubüßen. Auch in der Aufstellung würde der Buddhist nicht unrecht haben, daß „das Leben Jesu ganz anders verlaufen ist, als es die christlichen Religionsgemeinschaften lehren". Die Berufung auf das Neue Testament hilft nichts; denn aus ihm ist eine Geschichte Jesu historisch nicht herauszuarbeiten; die Wirkung Jesu auf ganze Völker beweist nichts; denn solche Wirkungen haben auch Mohammed und Buddha aufzuweisen; und endlich die Berufung auf die Wirkung der Persönlichkeit Jesu auf den Einzelnen ist ganz verwerflich bei geschichtlichen Untersuchungen; auch die Anhänger Buddhas und Mohammeds werden sich beseligt und erneuert fühlen in ihrem Glauben. Menschen und Dinge dürfen bei geschichtlichen Untersuchungen und Darstellungen nicht nach dem konfessionellen Standpunkte des Verfassers beurteilt werden; die „Wahrheit" (pag. VII), die gesucht werden soll, ist nicht eine konfessionell bedingte, sondern eine rein objektive; apologetische Schriften können nicht ohne weiteres Anspruch auf wissenschaftliche Bedeutung machen.

6. Dr. **P. Paulsen**, Die Gewißheit der christlichen Weltanschauung im modernen Geistesleben. 45 S. (Zeitfragen des christl. Volkslebens, herausg. von v. Ungern-Sternberg u. Wahl, Bd. 25, Heft 3.) Stuttgart, Chr. Belsersche Verl. 60 Pf.

Die Abhandlung zerfällt in zwei Abschnitte. Im ersten wird, besonders durch Polemik gegen den „materialistischen Monismus", der Gedanke durchgeführt, daß die christliche Weltanschauung neben jeder anderen möglich und wissenschaftlich berechtigt sei (pag. 22). Allein von der wissenschaftlichen Berechtigung scheint der Verfasser wenig zu halten; denn eine Weltanschauung kommt nach seiner Meinung (pag. 20) nie auf rein wissenschaftlichem Wege zu stande und „da, wo man im Bereich der natürlichen Erkenntnis eine Antwort auf die Daseinsfragen zu geben versucht, kann dies immer nur mit Hilfe metaphysischer Spekulationen geschehen". Gewiß hat der Verfasser Recht darin, daß „eine Weltanschauung nicht bewiesen werden kann, weder die monistische, noch die christliche" (pag. 15); aber jeder vernünftige Mensch hält doch diejenige für die wahrscheinlichere, die mit den Tatsachen des täglichen Lebens in Uebereinstimmung ist. Das wird der Verfasser zugeben, der von Tatsachen offenbar auch ein Freund ist; denn „wir kommen (pag. 43) mit der Lehre von der Inspiration . . . nicht mehr aus, weil die Tatsachen ihr widersprechen". Die widersprechen unseres Erachtens aber auch den Wundern, trotzdem diese nach des Verfassers Meinung „besser bezeugt sind als viele Ereignisse in der Geschichte, an deren Tatsächlichkeit kein Mensch zweifelt" (pag. 38). Erstens werden diese unbezweifelten Dinge keine Wunder sein, und zweitens muß sich der Verfasser die Argumente gegen sich gefallen lassen, die er gegen die Monisten gebraucht: noch nie hat einer von ihnen durch ein chemisches und physikalisches Experiment eine Keimzelle hervorzubringen vermocht", sagt er pag. 5; er wird aber auch ein Wunder noch nicht erlebt haben im Sinne der Durchbrechung der Naturgesetze.

Die Möglichkeit, ja Gewißheit der christlichen Weltanschauung, „die auf übernatürliche Quellen zurückgeht, auf Offenbarung" (pag. 25), wird erwiesen, außer durch Wunder, durch den geschichtlichen Christus (pag. 28). Allein es scheint, als ob der Verfasser doch den Quellen, die „die leibliche Auferstehung Jesu als bestbezeugte Tatsachen der Geschichte" hin-

stellen (pag. 30), nicht recht traut; denn pag. 30 meint er, „daß die Gewißheit des christlichen Glaubens nur da entsteht, wo wir unter der Einwirkung des Zeugnisses von Gottes Gnade in Christo auf das göttliche Wort eingehen, unser Herz und Gewissen von ihm überwinden lassen: im Gewissen liegt die Entscheidung".

Ist dem so, dann muß er aber Kants Gewissen ebensogut gelten lassen, wie Luthers und Pauli Gewissen, was aber nicht geschieht (pag. 31). Der Verfasser führt eben für seine Auffassung der Welt „unsere Bedürfnisse ins Feld (pag. 32 ff.), d. h. den durch die Sünde bewirkten subjektiven Zustand nicht etwa der nichtchristlichen („modernen"), sondern gerade der im Bereich der Erlösungsreligion stehenden Menschen. Diese psychische Situation, die der Verfasser für den normalen Zustand der christlichen Frömmigkeit zu halten scheint, ist völlig unnatürlich, da mit dem Sündengefühl konsequenterweise auch das Interesse an dieser christlichen Weltanschauung oder auch der Gnade Gottes schwinden muß. Der Standpunkt des Verfassers ist der der alten Erweckungstheologie, die vor hundert Jahren „als der spontane Ausdruck eines jugendfrischen und ungestümen, wenn auch einseitigen religiösen Erlebens" erschien (O. Ritsch), heute jedoch kaum mehr werbende Kraft hat gegenüber den „modernen" Menschen, die es mit der Wissenschaft halten und an kein Wunder glauben.

7. Dr. **Bruno Haller**, Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religions-Unterrichtes in der deutschen Volksschule. 76 S. Lobenstein 1901, Fr. Krüger. 1,20 M.

Nachdem in der Einleitung nachgewiesen ist, daß die deutsche Volksschule nicht eine Schöpfung der amtlichen Kirche, sei es der katholischen oder evangelischen, sondern ein modernes Gebilde, an dessen Zustandekommen die größten Geister und die wichtigsten Epochen der Weltgeschichte mitgearbeitet haben, sollte man die Forderung erwarten: gebt der Kirche, was der Kirche, und gebt dem Staate, was des Staates ist. Allein dem Staate wird die Aufgabe zugewiesen, der deutschen Volksschule ihren christlichen, und zwar konfessionellen Charakter zu erhalten und deshalb der Kirche die Ueberwachung der religiösen Unterweisung in der Volksschule zu überlassen. Diese Stellungnahme erklärt sich vielleicht aus der besonderen dogmatischen Auffassung des Verfassers, der (pag. 1/2) als wesentliches Merkmal des Christentums die Lehre einer übernatürlichen, geoffenbarten, ewigen Wahrheit ansieht. Als Aufgabe der Kirche wird bezeichnet, daß sie das Streben zurückweisen helfen soll, die Methoden der Naturwissenschaften auf diejenigen Gebiete des Religionsunterrichtes, auf die sie nicht hingehören, zu übertragen, daß sie aber die Umformung des Religionsunterrichtes dem Wesen und Werden des christlichen Glaubens und psychologischen Gesetzen gemäß mit herbeiführen helfen soll. Darin liegt meines Erachtens ein Widerspruch. Denn das Wesen und Werden des christlichen Glaubens ist weder nach anderen Gesetzen geschehen als das gesamte Geschehen überhaupt, noch kann eine andere Methode als die auf allen anderen Wissensgebieten gültige von irgendwelchem Werte sein. Die Aufgabe der Schule kann vielmehr nur die sein, die Elemente des Religionsunterrichts, vorzugsweise das Geschichtliche, zu geben, das Konfessionelle aber ist der kirchlichen Unterweisung zu überlassen.

8. Dr. **A. Neukauf**, Zur Lehrplan-Theorie der geschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht der Volksschule. 72 S. (Zur Pädagogik der Gegenwart. Heft 10.) Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 1,30 M.

Das interessante und lesenswerte Heft führt im ersten Teil den Satz aus, daß der Lehrplan Professor Reins wohl für Privat- und Erziehungs-

anstalten brauchbar, aber für das öffentliche Volksschulwesen nicht durchführbar sei; der zweite Teil empfiehlt eine Kombination der Lehrpläne von Rein und Thrändorf-Meltzer als die geeignetste Gestaltung eines Lehrplans mit strengem Festhalten des kulturhistorischen Prinzips, während der dritte Teil den Nachweis bringt, daß aus Rücksicht auf die mancherlei schwierigen Verhältnisse, mit denen der öffentliche Volksschulunterricht zu kämpfen habe, ein doppeltes Durchlaufen der geschichtlichen Stoffe, einmal auf der kindlich-naiven und dann auf der historisch überlegenden Stufe sich sehr wohl verteidigen lasse. Der Verfasser hat hierin unbedingt recht; die Verhältnisse der Unterrichtspraxis fordern es, und denen müssen die Lehrpläne sich anbequemen.

9. **E. Mrugowsky**, Rektor u. Prediger, Die Leben-Jesu-Bewegung in der Pädagogik. Der jüdische Hintergrund im Neuen Testamente. Zwei Beiträge zur unterrichtl. Behandlung der Geschichte Jesu in der Volksschule. 42 S. Halle 1901, H. Schroedel. 80 Pf.

Der erste Teil der Schrift führt den richtigen Gedanken aus, daß die Zeichnung eines historisch-pragmatischen Lebensbildes Jesu auf Grund der vorhandenen Quellen nicht durchführbar, oder m. a. W. eine wissenschaftliche Unmöglichkeit ist. Der Verfasser fährt dann fort: „Durch den persönlichen Umgang mit Jesu wurden die ersten Jünger Christen; aber nicht . . . daß er war, sondern was er war und tat, drängte sie zu dem Bekenntnis: Du bist Gottes Sohn! . . . Auf Grund des Materials (der Evangelien, die den Eindruck Jesu auf die Jünger wiedergeben) muß auch der Lehrer nicht Untersuchungen über den Verlauf des Erdenlebens Jesu anstellen, sondern von Jesu zeugen; dazu gehört vor allem, daß er selbst von seinem Heiland ergriffen, daß er selbst eine christliche Persönlichkeit ist" (pag. 13 f.). Wie aber in aller Welt soll man zeugen von jemandem, von dem man nichts weiß? Man könnte dann doch höchstens von dem Eindruck zeugen, „den der Herr auf seine Jünger gemacht hat" (pag. 14). Wie kann ich wissen, „*was* er tat und *was* er war", wenn es keine richtigen Quellen darüber gibt? Und was ist danach eine christliche Persönlichkeit? „Von seinem Heiland ergriffen sein" kann doch in diesem Zusammenhange nur bedeuten, den Eindruck, den die Jünger hatten, als geschichtliche Wahrheit hinnehmen — was nach dem Verfasser nicht angeht. Es klafft hier die Anschauung: von Jesu können wir nichts wissen — mithin, meint der Verfasser, müssen wir die Lehrmeinungen über ihn acceptieren. „Der Lehrer soll gleich Paulus den Kindern Christum vor die Augen malen als den Gekreuzigten; denn das, was dieser Christus auch für sie getan, war es, wodurch der große Heidenapostel ihm der Galater Herzen gewann." Aber was er getan, wissen wir nur in der Auffassung des Paulus; der Verfasser verlangt also als Darstellung der Geschichte Jesu die Darstellung der Lehrmeinung des Paulus über ihn.

Der zweite Teil der Schrift behandelt die „politischen, sozialen und religiösen Verhältnisse Palästinas, wie sie sich zur Zeit der Geburt Christi darstellen"; die Evangelien einschließlich des Johannesevangeliums werden dabei als Geschichtsquellen verwendet.

10. Dr. **E. Thrändorf**, Sem.-Oberl., Der Religionsunterricht im Lehrerseminar. 26 S. (Beiträge zur Lehrerbildung u. Lehrerfortbildung, herausg. von K. Muthesius, Heft 23.) Gotha 1901, E. F. Thienemann. 60 Pf.

Indem die Schrift, die jedem Religionslehrer an einem Lehrerseminar nicht dringend genug empfohlen werden kann, der Ursachen erörtert, weshalb das Interesse für Religion so sehr geschwunden und abgestumpft ist,

weist sie u. a. darauf hin, wie wichtig für die Volksbildung und -Erziehung ein guter Religionsunterricht im Seminar ist. Als Hauptgedanken, denen ich durchaus zustimme, erheben sich aus einer Fülle treffender Bemerkungen folgende: Katechismus und Glaubens- und Sittenlehre sind bisher viel zu hoch geschätzt und viel zu sehr behandelt; „die übliche Methode mit ihrer systematischen Glaubens- und Sittenlehre und ihrem leitfadenmäßigen Geschichtsunterrichte verschwendet die kostbare Zeit an ganz zwecklose Dinge". An ihre Stelle muß ein Verfahren treten, welches sich das Studium und die denkende Bearbeitung von Quellenstoffen, besonders geschichtlichen, zur Aufgabe gemacht hat; der Lehrer muß an die jungen Leute nicht ein fertiges System heranbringen, sondern sie zu eigenem, selbständigem Urteilen und Denken zu erziehen suchen. Das ergibt freilich individuelle Auffassungen; aber mit dem Verfasser halte ich das nicht nur nicht für Schaden, sondern für durchaus notwendig. Das ergibt für die Seminare die Pflicht, die Geschichte der Kirche gründlich zu behandeln, wobei Kenntnis des Lehrbegriffs und seiner Entstehung von selbst gewonnen wird; man muß, um das Christentum kennen zu lernen, seinen Quellflüssen nachgehen und das Judentum, vor allem die Propheten, richtig auffassen lehren — ich füge hinzu, daß das Griechentum und Römertum dabei auch nicht vergessen werden dürfen; man muß die Seminaristen in den Geist vergangener Zeiten einführen und sie die Quellen, aus deren Zusammenfließen der Strom des geistigen Lebens der Gegenwart entstanden ist, aufsuchen lassen (pag. 19). Von selbst ergibt es sich dann, „daß die Vorgänge zu allgemeinen Grundüberzeugungen und Maximen sich verdichten, die den Grundstock einer eigenen Weltauffassung und die Grundlage des werdenden Charakters bilden" (pag. 21). Dieser Geist und dieses Ziel der religiösen Seminarerziehung bestimmen auch das methodische Verfahren im einzelnen: nicht von außen hinanbringen, sondern selbst arbeiten, selbst prüfen und beurteilen ist die Hauptsache. „Wo aber selbständige Lehrerpersönlichkeiten gedeihen sollen, da müssen auch die Oberbehörden eine gewisse Weitherzigkeit und ein Verständnis für die im Wesen des Protestantismus liegenden individuellen Ausprägungen religiösen Lebens besitzen und müssen dem einzelnen Lehrer innerhalb der durch das Gesetz gezogenen Schranken ein gewisses Maß von freier Bewegung gönnen. Wo man darauf ausgeht, den Lehrer auf Schritt und Tritt zu bevormunden und zu gängeln, da kann kein lebenweckender Religionsunterricht zu stande kommen, man bleibt einfach bei dem herkömmlichen Eindrillen. Vor einer Fortsetzung oder wohl gar weiteren Ausbildung dieses Verfahrens aber möge Gott unsere Seminare bewahren!" (pag. 26.)

11. **A. Heidrich**, Prof. u. Gymn.-Dir., **Hülfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen.** 2. verb. Aufl. 272 S. Berlin 1901, J. J. Heine. Geb. 3,20 M.

Das Hilfsbuch will die Hauptergebnisse des Unterrichts zusammenfassen, die wichtigsten außer der Bibel im Religionsunterricht zu lesenden Schriften darbieten und den Memorierstoff vorführen. Demnach zerfällt es in Lehrbuch, Kirchenbuch und Lernbuch. Das Lehrbuch enthält heilige Geschichte, Kirchengeschichte und Glaubenslehre. Die sogenannte heilige Geschichte ist ein Ueberblick über den Verlauf der Geschichte des Volkes Israel vom theokratischen Standpunkte des alttestamentlichen Kanons, aus und eine Geschichte Jesu nach den vier Evangelien. In der Darstellung der Kirchengeschichte, die die Apostelgeschichte auch unbefangen als

Geschichtsquelle verwertet, wäre eine stärkere Betonung und Gliederung der Dogmengeschichte und größere Klarheit des Ausdrucks an gewissen Stellen (cfr. pag. 79 Glaube = Lehre?) erwünscht gewesen. Wie prachtvoll läßt sich gerade in der Oberklasse des Gymnasiums zeigen, wie jüdischer Prophetengeist und hellenische Philosophie in der christlichen Lehre zusammentreffen und so das theologische, christologische und anthropologische Dogma bilden. Bei der Reformationsgeschichte hätten Ziel, Methode und Beurteilung der Reformation schärfer betont werden müssen; es wäre dann klarer hervorgetreten, daß die Reformation kein fertiges Werk ist, sondern ausgebaut werden muß; dann wäre auch die Bedeutung des Rationalismus als Reaktion gegen die Unterordnung der Vernunft unter „Gottes Wort" und des Pietismus als Gegenbewegung gegen die Ueberspannung des Materialprinzips klarer geworden. Die Glaubenslehre wird vom lutherisch-konfessionellen Standpunkte, der die Bibel und die christliche Religion als wunderbare Offenbarung Gottes (pag. 160) ansieht, dargestellt. Ich fürchte nur, dieser Wunderglaube wirkt noch gefährlicher in der Prima, als in der Volksschule (cfr. Besprechung der Bücher von Melinat und Dr. Berger). Es folgen eine Darstellung des Römerbriefes (unter dem Gesichtspunkte der Rechtfertigungslehre) und ein Abdruck der Augustana. Das Lernbuch enthält u. a. 60 Kirchenlieder, die aber doch hoffentlich nicht sämtlich gelernt werden sollen.

Die Tendenz des Handbuchs des Verfassers klingt allenthalben durch, die Jünglinge zum Glauben, d. i. zum Bekenntnis einer positiven Auffassung zu führen; ich bin auch jetzt noch der Meinung, daß es viel wichtiger ist, durch geschichtliche Unterweisung das religiöse Interesse zu wecken und zu beleben. Doch muß ich auch hier die große Sorgfalt der Arbeit und das tiefe religiöse Interesse des Verfassers durchaus anerkennen.

12. **H. Barckhausen u. H. Hübner**, Religionsbuch für evangelische höhere Mädchenschulen im Anschluß an die Allgemeinen Ministeriellen Bestimmungen vom 31. Mai 1894. 498 S. Mit 1 Karte u. 10 Abbild. Hannover 1901, Hahnsche Buchh. Geb. 4 M.

Das Buch will nach dem Vorwort vor allem ein brauchbares Hilfsmittel für die häusliche Repetition sein. Es enthält darum: I. Biblische Geschichte, II. den lutherischen Katechismus nebst Erklärung, III. Bibelkunde, IV. Bilder aus der Kirchengeschichte, V. Geschichte des Kirchenliedes, VI. 80 Kirchenlieder. Die biblischen Geschichten, deren Texte Vergleichungsstoffe aus „biblischer und profaner" Geschichte, Katechismusstellen und Liederstrophen folgen, nehmen den weitaus größten Raum im Buche ein (215 S.), so, daß meines Erachtens das andere sehr leidet. Z. B. wird die Bibelkunde daneben auf kaum 20 Seiten abgemacht und erfährt die Darstellung der Propheten eine Beschränkung auf eine Seite. Die Katechismuserklärung ist ganz die dogmatisch-herkömmliche; der Teufel spielt in ihr ebensogut eine Rolle, wie die creatio ex nihilo. Ihr schließt sich die Besprechung der Geographie Palästinas und eine Uebersicht über die deutsch-evangelische Liebestätigkeit in Palästina an. Ob diese Stiftungen deutschen Mädchen bekannt sein müssen, wie die Verf. behaupten, ist mir mehr als zweifelhaft. Zum Schluß werden 80 Kirchenlieder abgedruckt. Ihre Auswahl scheint mir nicht mustergültig zu sein; denn trotzdem die Lieder im Hannöverschen Gesangbuche stehen, kann ich mir für höhere Töchterschulen poetischere Verse denken, als folgende:

Merk auf, mein Herz, und sieh dort hin:
Was liegt dort in dem Krippelein?
Wes ist das schöne Kindelein?
Es ist das liebe Jesulein.
Ach Herr, du Schöpfer aller Ding',
Wie bist du worden so gering,
Daß du da liegst auf dürrem Gras,
Davon ein Rind und Esel aß.
Ach mein herzliebes Jesulein,
Mach dir ein rein sanft Bettelein,
Zu ruhn in meines Herzens Schrein,
Daß ich nimmer vergesse dein.
— — — — — — — — — —
Er liegt an seiner Mutter Brust,
Ihr Milch, die ist sein Speis, — — — —
— — — — — — — — — —

13. **Otto Zuck.** Hauptl., Lehrbuch für den gesamten Religionsunterricht auf der Oberstufe. II. Teil: Das neue Testament. 6. Aufl. 506 S. Dresden 1901, G. Kühtmann. 4,40 M., geb. 4,90 M.

Dem im vorigen Jahrgange des „Pädag. Jahresberichtes" pag. 108 abgegebenen Urteil über die Zuckschen Bücher schließe ich mich in Bezug auf das vorliegende durchaus an; dieselben Bedenken, die ich dort geltend gemacht habe, erheben sich gegen die Behandlung des Neuen Testaments. Geradezu erstaunt bin ich über die Biographien der Apostel mit ihren präzisen Angaben. Im Vorwort wird besonders betont, daß die Bergpredigt von Pastor Zollmann bearbeitet ist, gegen dessen Auslegung ich mich durchaus ablehnend verhalten muß (cfr. dazu Pädag. Jahresbericht 1900, pag. 125, zu Zollmann, „Das Beste in der Welt").

II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

14. Lic. Dr. **W. Koppelmann**, Oberlehrer, Glaubenslehre auf Grund der Lehre Jesu. Nebst einleitender Darstellung der natürlichen Gotteserkenntnis. 62 S. (Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, herausg. von Evers u. Fauth, Heft 21.) Berlin 1901, Reuther & Reichard. 1,10 M.

Im ersten Teil wird die Offenbarung Gottes in der Natur, im Gewissen und für unser Gefühlsleben, im zweiten Teil die Offenbarung Gottes in Jesus Christus nach dem Schema des Apostolikums behandelt. Es wird ausgeführt, daß die natürliche Gotteserkenntnis es zu nichts bringt, daß vielmehr erst durch die Offenbarung Gottes in Jesus Christus, daß nämlich die letzten und höchsten Gedanken Gottes Gedanken der Vaterliebe für uns sind, das Bewußtsein der Gemeinschaft mit Gott gegeben sei. Allein dem ist, von allem anderen abgesehen, doch schon der Gedanke entgegenzuhalten, daß es mißlich ist, seine ganze Religion, sein ganzes Hoffen und Glauben auf die recht undeutliche und widerspruchsvoll überlieferte Anschauung eines vor 1900 Jahren gekreuzigten Menschen zu gründen.

Mit den Ergebnissen des ersten Teiles bin ich durchaus nicht einverstanden; der Verfasser geht auch nicht vorurteilsfrei vor, z. B. pag. 18, wo die Meinung, das Gewissen sei nicht die Stimme einer überirdischen Macht, sondern auf natürliche Weise entstanden, ohne weiteres als religiös bezeichnet wird; vgl. dazu Paul Rée, Die Entstehung des Gewissens, Berlin 1885, Dunckers Verlag. Doch ist es ein Fortschritt, daß solche Dinge überhaupt in der Prima besprochen werden sollen.

15. Dr. **Franz Ziemann**, Sem.-Oberl., Die Grammatik im Dienste des Katechismus. 52 S. Leipzig 1901, C. Merseburger. 75 Pf.

Der Gedanke, daß, wenn in der Schule der Katechismus behandelt werden soll, er inkl. Erklärung mit Hilfe der Grammatik den Kindern zum Verständnis gebracht werden muß, ist meines Erachtens selbstverständlich. Das vorliegende Heftchen ist wohl geeignet, dazu gute Dienste zu leisten.

16. **Oskar Müller**, Die beiden Katechismen D. Martin Luthers in Zusammenhang. 92 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 80 Pf.

Das Büchlein will den kleinen Katechismus durch den großen zum Verständnis bringen (cfr. Begleitwort) und läßt deshalb nach den Vorreden zu beiden Katechismen, auf die einzelnen Stücke des kleinen Katechismus Abschnitte des großen folgen, „um einem jeden Gebot, Bitte, Stück einen reichen und weiteren Verstand zu geben". „Dabei ist alles weggelassen, was eine ausgesprochene Beziehung auf die Verhältnisse der Zeit seiner Entstehung und darum ein vorwiegend historisches Interesse hat." Ich halte das nicht für einen Vorteil, da der lutherische Katechismus doch eben nur ein Ausdruck des religiösen Lebens seiner Zeit ist und deswegen vorwiegend historisches Interesse erweckt.

17. D. Dr. **August Ebeling**, Historisch-kritische Ausgabe von M. Luthers kleinem Katechismus. Urtext mit den Abweichungen bis 1580 nebst Aenderungen u. Vorschläge zu sprachlichen Aenderungen. 2. Aufl. mit einem Anhange über die Ausgaben des Katechismus mit Nachträgen u. mit dem vorlutherischen Texte. 64 S. Hannover 1901, C. Meyer. 1,20 M.

Das Buch ist aus dem Bestreben hervorgegangen, den Katechismus als Schulbuch den Forderungen der heutigen Sprache anzupassen. Dazu will der Verfasser ein Scherflein beitragen. Er druckt links den Text der Wittenberger Ausgabe von 1542 ab mit kritischen Noten, die die Textabweichungen von 1529 bis zur Konkordia und in den hannoverschen Kirchenordnungen und amtlichen Katechismen darstellen; rechts steht des Verfassers Text, in die er seine Vorschläge gleich hineinsetzt; durch gesperrten Druck bezeichnet er dabei die richtige Betonung. Die Anmerkungen wollen die Aenderungen erläutern und begründen. Zu rühmen ist die historische und philologische Akribie des Verfassers, und sicher ist seinem Grundsatze und seinen Aenderungen zuzustimmen, da dadurch die Schwierigkeit hinweggenommen wird, die bei der Katechismusbehandlung aus der Verschiedenheit der lutherischen von der heutigen Sprache sich ergeben. Ob aber die Schwierigkeiten, die in der Materie liegen, dadurch auch nur ein wenig beseitigt werden, ist mir mehr als fraglich. Verfasser sagt darüber selbst beweglich (pag. 6): „. . . wie viel Zeit und Mühe, ja selbst Tränen kostet es die Kinder, ihn zu lernen, und wie verkehrt oder gar nicht verstehen sie die Worte. Die Schwierigkeit liegt zunächst an dem Inhalt des Büchleins, der nicht aus der Welt des Kindes stammt, zweitens an seinem Lapidarstil; er mutet den Kinderköpfen und -seelen zu, was kein anderes Buch und auch kein anderer Unterricht ihnen auch nur annähernd zumutet." Wenn wir deshalb den Katechismus aus der Schule entfernt zu sehen wünschen, so kommt noch etwas anderes hinzu. Dr. Meier (pag. 54) sagt richtig: „Der Katechismus ist ein Schulbuch der Kirche." In die kirchliche Unterweisung gehört der Katechismus, die in und zum konfessionellen Glauben einer engeren Kirchengemeinschaft erzieht, nicht in die elementare Volksschule, die sich auf die elementaren Elemente der religiösen Bildung des ganzen christlichen Volkes, auf Bibel und Geschichte zu beschränken hat.

18. Dr. **Johannes Grüger**, Katechismuslehre. Auslegung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Neu bearb. v. Sem.-Dir., Schulrat R. Stolzenburg. (12. Aufl.) 215 S. Leipzig 1901, C. F. Amelangs Verl. 3 M.

Im Vorwort werden methodische Fragen, insbesondere auch die, wann der Katechismusunterricht zu beginnen habe, besprochen. Der Verfasser meint, im 4. oder 5. Schuljahre, aber indem er betont, daß das Kind Belehrung bedarf über das Reich Gottes, sein Wesen u. s. w., wie die Kirche, zu der es gehört, dies alles versteht und in feste Formen gefaßt hat, müßte er selbst zu dem Schlusse kommen, daß der kirchliche Glaubensunterricht, um den es sich offenbar handelt, nichts mit der Schule zu tun habe und von kirchlichen Organen im Namen der Kirche zu erteilen sei. Jenem Satze gemäß ist das Buch denn auch eine Auslegung des Katechismus im kirchlichen bekenntnismäßigen Sinne. Zwar klingt zuweilen ein anderer Ton durch, z. B. pag. 82: „Das Wesen des Glaubens fangen wir erst an zu verstehen, wenn wir einsehen, daß allein die Gesinnung Jesu Christi . . . unserem inwendigen Menschen Friede und Seligkeit verschaffen kann" —, allein unmittelbar nachher wird doch die ganze Kirchenlehre eingeführt und die Gesinnung kommt erst in zweiter Linie. So wird auch die Sündenfallgeschichte (pag. 109) zwar als eine dichterische Einkleidung für die Darstellung bezeichnet, wie die Sünde in jedes Menschen Herz noch heute eindringt; aber unmittelbar darauf wird doch der Mythus als Geschichte behandelt: „damit gibt man schon zu, daß sie auch lehren will, wie die Sünde in die Herzen der ersten Menschen eingedrungen ist". Das kann man doch nur dann zugeben, wenn man der Meinung ist, daß die ethischen Begriffe konstant sind und daß „Gut" und „Böse" nicht von der wechselnden Zeit von Gestalt zu Gestalt geführt werden.

19. **Gebr. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht, in 7 Teilen. IV. Bd.: Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus, bearb. von A. Falcke. Mit Lehrbeispielen. 4. Aufl. 227 S. Halle 1901, H. Schroedel. 2,25 M., geb. 2,75 M.

Dieser Band, der nach dem Abdruck des Katechismus nebst Anhang (Luthers Gebete, Der Taufbund, Vom Amt der Schüssel u. s. w. u. s. w.) eine Erläuterung dieser Bekenntnisschriften gibt, steht wie der I. Band ganz auf lutherisch-konfessionellem und wundergläubigem Standpunkt. Von dem Geiste, der in der Erläuterung weht, mögen folgende Proben zeugen (pag. 36): „Wir sollen bei Gottes Namen nicht zaubern . . . Jannes und Jambres konnten zaubern . . . Moses brachte seine Zeichen aus der Kraft Gottes zu Gottes Ehre hervor, die Kraft und Zeichen der ägyptischen Zauberer stammten aus dem Reiche der Finsternis. Sie taten ihre Wunder aus des Teufels Kraft und hielten die heilsamen Absichten Gottes auf."

Pag. 92: „wir gründen unseren Glauben an Christi Wesensgleichheit mit dem Vater auf Zeugnisse der heiligen Schrift. Daß Jesus Christus von Ewigkeit her ist, sagt er selbst: Ehe denn Abraham ward, bin ich" (Joh. 8, 58). „Unser ganzes Heil in Zeit und Ewigkeit beruht darauf, daß Christus wahrhaftiger Gott ist."

20. Dr. **Hermann Berger**, Pfarrer, Christenlehre in Unterredungen mit den Konfirmanden im Anschluß an den kleinen Katechismus D. Martin Luthers. Handreichung für den Konfirmandenunterr. u. zur Selbstbelehrung für Konfirmierte. 192 S. Altenburg 1901, H. A. Pierer. 2,60 M.

Der Verfasser will Handreichung für den Konfirmandenunterricht darbieten, um ihn so zu gestalten, daß wenigstens an ihm es nicht liegt,

wenn der Tag der Einsegnung in der Kirche der Tag der Aussegnung aus der Kirche wird. „Gewiß ist unsere Konfirmationspraxis nicht unfehlbar. Aber zu meinen, mit einer Aenderung derselben das Uebel beseitigen zu können, dürfte mindestens zweifelhaft sein. (!) Die Krankheit liegt tiefer. Sie hat ihre Ursache in den sozialen Verhältnissen, die wir nicht mit einem Male aus der Welt schaffen können, so wenig sie mit einem Male geworden sind. Das einzige, was wir Geistliche tun können, ist, daß wir in treuer Seelsorge . . . das Evangelium Jesu Christi, wie es im Geiste der Reformation und unserer Bekenntnisschriften immer wieder aus der . . . . Schrift herauszustellen ist, unseren Kindern nahe zu bringen suchen." (Vorw.) Der Verfasser kann sicher sein, daß unsere sozialen Verhältnisse nicht nur nicht mit einem Male, sondern überhaupt nicht „aus der Welt geschafft werden" können; die Entwicklung wird ihren ruhigen oder unruhigen Gang weiter gehen. Ganz entschieden aber kommt er der Entfremdung weiter Volkskreise von der Kirche nicht bei, wenn er „im Geiste der Reformation und der Bekenntnisschriften" (beides darf meines Erachtens gar nicht in einem Atem genannt werden), das Evangelium den Kindern nahe bringen will. Denn mit Religion überhaupt vertragen sich alle sozialen Verhältnisse, alle wirtschaftlichen Richtungen und alle politischen Parteien, aber nicht ohne weiteres mit dem „bekenntnisschriftmäßigen Evangelium". Die Vorstellungen, in welche gefaßt der Glaube an Jesum Christum uns hier entgegengebracht wird, passen nicht mit denjenigen zusammen, in welchen wir uns mit unserem ganzen übrigen Denken bewegen. Wie wir das Christentum aus dem Munde der Kirche vernehmen, in der Gestalt, in der es sich in ihr als Lehre fortüberliefert hat, finden wir darin überall fremdartige Anschauungs- und Vorstellungsweisen, Sätze, die völlig außerhalb der Bahnen unserer sonstigen Gedankenwelt liegen, die mit den Ueberzeugungen in Widerspruch stehen, die uns sonst, auf den übrigen Gebieten des Geisteslebens, geläufig sind und an deren Verlässigkeit uns nie ein Zweifel gekommen ist. Den Fehler macht auch das Buch. Das religiöse Bedürfnis ist heute auf andere Dinge gerichtet, als auf den Teufel (pag. 20), das Amt der Schlüssel (pag. 31), die Zweinaturenlehre (pag. 10) oder die Wunder (pag. 117). Die Form ist oft recht nachlässig. Z. B. pag. 5: „Wie ist Gott dem Menschen vor der Offenbarung? (Unbekannt)". Pag. 9: „Wozu kommt der Mensch in der Religion? (?)". Pag. 52: Was hat er nun zu diesem Hause? (Liebe)".

21. **Karl Haese**, Der Katechismusunterricht auf der Mittelstufe. Eine Sammlung von Unterrichtsproben für diese Stufe. 128 S. Lissa 1901, Fr. Ebbecke. 1,40 M.

Es kann nicht oft genug betont werden, daß die Behandlung religiöser Dinge vom Standpunkte des Wunder- und Teufelglaubens (pag. 102, 103) aus höchst bedenklich ist in unserer Zeit, die dafür kein Verständnis und Wertgefühl mehr besitzt. Leben und Schule klaffen an diesem Punkte zu weit auseinander. Denn darüber ist doch kein Zweifel, daß, was von dieser Art den Kindern außerhalb der Schule in die Erfahrung tritt, den Makel des Aberglaubens oder des Betrugs trägt und dem öffentlichen Spotte unterliegt; das religiöse Leben muß, wenn es dauernden Einfluß auf das Kind gewinnen soll, endlich losgelöst werden von Wunder und Teufel. Wie gegen das Buch im ganzen, so habe ich auch Bedenken im einzelnen: die Mittelstufe hat wohl kein Verständnis für die Potiphar- oder die Uriageschichte (pag. 56), das „Fürchten" in der Erklärung zum

1. Gebot darf doch wohl nicht als Furcht vor Gottes Zorn und Strafe aufgefaßt werden, und religiöses Leben wird kaum durch die Forderung erweckt, daß man die Liebe zu Gott durch Kirchenbesuch erweisen soll (pag. 4). Manche Fragen stehen auf sehr schwachen Füßen; z. B. pag. 39: Was sollen wir mit unseren Eltern nicht tun? Antwort: Sie nicht verachten.

22. **Georg Kälker**, Der Katechismusstoff für das siebente Schuljahr (1. Hauptstück, 1. u. 2. Artikel). 111 S. Dresden 1901, A. Huhle. 1,40 M. — — Der Katechismusstoff für das achte Schuljahr (3. Artikel, 3. bis 5. Hauptstück und Kirchengeschichte. 144 S. Ebend. 1902. 1,60 M.

Die Bücher machen auf den ersten Blick einen sehr sympathischen Eindruck. So sagt Heft 1 im Vorwort: „Der Verfasser findet mit Recht das Ziel des Katechismusunterrichtes nicht darin, zu zeigen, wie andere Leute sich als Christen erweisen, sondern darin, den Schüler zu dem Entschlusse zu nötigen, selbst ein wahrer Christ zu werden," und die Anmerkung zum zweiten Artikel beruft sich (pag. 92) auf Melanchthons Meinung, daß „das Christum erkennen heiße, seine Wohltaten erfahren, nicht, seine Natur und die Weise seiner Fleischwerdung betrachten". So scheint der Verfasser das Wesen des Christentums als Gemüts- und Willensangelegenheit mehr denn als Verstandessache anzusehen (cfr. Heft 2, pag. 20: „Der evangelische Glaube hat mit dem Fürwahrhalten von Glaubenssätzen nichts zu tun, er ist das unbedingte Vertrauen, die Hingabe des Herzens an Gott; von Menschen gebildete Glaubenssätze können nichts dazu beitragen, das Herz sicher zu machen. Allein dieser Standpunkt wird doch nicht beibehalten; cfr. pag. 25: „Der Nichtchrist, der vom Heilande nichts weiß, kann sich keiner Vergebung getrösten." II, pag. 41: „Mein Glaube soll die reine Lehre Jesu sein: Gott mein Vater . . . (1. Art.); Jesus mein Heiland . . . (2. Art.); der heilige Geist mein Führer . . . (3. Art.). Diese Lehre will ich verfechten." Notwendiges Requisit dieses Glaubens ist für den Verfasser doch die Auferstehung des Fleisches (II, pag. 26) und die Gottessohnschaft Jesu im Sinne des Apostolikums (Heft 1, pag. 96), das doch auch von „Menschen gebildet" ist (pag. 31). Der Verfasser unterscheidet den Bösen und das Böse (II, pag. 66), lehrt die Erbsünde (pag. 75) und stellt sich bei der Abendmahlsfrage ganz auf die Seite der lutherischen Dogmatik (II, pag. 81).

Nach pag. 109 ist in Glaubenssachen Gottes Wort allein entscheidend und nach pag. 22 ist evangelisch, wer einzig und allein seinem Gewissen folgt, das er an Gottes Wort gebildet hat (nebenbei gesagt, folgen auch die Aufklärer, die II. pag. 123 ziemlich schlecht wegkommen, ihrem Gewissen, auch nach dem Verfasser), allein, was ist denn Gottes Wort, wenn nach pag. 91 „die evangelische Kirche nie etwas darüber bestimmt hat, welche Schriften zum neuen Testamente gehören sollen, auch unsere Bekenntnisschriften kein Verzeichnis der von uns anerkannten Schriften enthalten"? Das Buch „vermehrt die Katechismusauslegungen" um eine Nummer".

23. **Otto Graetz**, Pastor, Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers erklärt auf Grund des für Schlesien amtlich festgesetzten Lernstoffes. 1. Hauptstück. a. Mittelstufe. 79 S. Breslau 1901, Komm.-Verl. von C. Dülfer. 1 M., kart. 1,10 M.

Das Buch, für die Hand der Kinder bestimmt, soll ein Versuch eines exponierten Katechismus sein, der den gesamten zu verwendenden Stoff einschließlich biblischer Geschichte, Bibelspruch, Parallelstelle des Katechis-

mus, Kirchenlied und Beispiel aus dem Leben in zusammenhängender Darstellung gibt. Es wird geboten: 1. Text, 2. Sprüche, 3. Fragen zum Gebot, 4. Erklärung der Fragen. Von der Methode wird folgendes gefordert: Der Lehrer gibt den Kindern das Katechismuswort, sagt den Katechismusabschnitt so lange vor oder läßt ihn so lange lesen, bis die Kinder des Wortlauts mächtig sind. Dann folgt die Zergliederung in der Weise, wie es das Buch im einzelnen zeigt. Wissen die Kinder die Zergliederungsfragen mit dem Katechismuswort zu beantworten, so trägt der Katechet Frage für Frage den Stoff nach dem exponierten Katechismus vor, ganz so, wie er z. B. die biblische Geschichte den Kindern vorerzählt. Gegen das Buch ist vieles einzuwenden. Zunächst gehört der Katechismus nicht der Schule, vor allen Dingen nicht der Mittelstufe, sondern der kirchlichen Unterweisung an; muß ihn die Schule aber betreiben, so genügt es nicht, daß man einfach auf Luther zurückgeht. Sehr richtig sagt W. Beyschlag, daß wir aus den damaligen Kinderschuhen herausgewachsen sind, und daß wesentlich andere religiöse Fragen, als sie das 16. Jahrhundert erfüllten, die Welt heute bewegen. Sodann ist eine Methode zu verwerfen, die Unverstandenes einlernen oder einlesen läßt, und statt zu entwickeln, Erklärungen der Katechismusstoffe, vollends auf der Mittelstufe, vortragen will. Endlich wird viel zu viel und nicht nur für diese Stufe gänzlich Ungeeignetes geboten, z. B. pag. 42: „Vater und Mutter leben, wohnen, essen, trinken, schlafen zusammen . . . Mein Freund kann jahrelang von mir entfernt sein, ohne daß die Freundschaft gestört wird . . . Mit der Ehe ist es anders . . . Vater und Mutter müssen immer beieinander und umeinander sein." Pag. 43: „Nun ist die Verbindung zwischen Mann und Weib eine so innige, daß sie nur einmal im Leben stattfinden darf mit eben dieser einen Frau oder mit eben diesem Manne, und zwar von der Trauung an. Der bricht also auch schon die Ehe, welcher vor der Ehe eine solche innige Gemeinschaft mit einer anderen Person eingeht." (!!) Des Verfassers Standpunkt ist durchaus einseitig konfessionell (pag. 2: „Die heilige Schrift *ist* das Wort Gottes"; pag. 4: „Die heiligen Männer Gottes haben das Wort Gottes *aufgeschrieben*, das Gott ihnen eingegeben hat").

24. **Bernhard Dörries**, Pastor, *Der Glaube*. Erklärung des 2. Hauptstückes des kleinen Katechismus D. Martin Luthers. Ein Beitrag zur Reform des Katechismusunterr. 3. neu bearb. Aufl. 333 S. Göttingen 1901, Vandenhoeck & Ruprecht. 4,80 M., geb. 5,40 M.

Die Reform soll nach des Verfassers Meinung (pag. 5) darin bestehen, daß gegenüber der alten Dogmatik (pag. 9) Luther wieder in sein gutes Recht eingesetzt und nur in seinem Sinne die Auslegung des Katechismus unternommen und gehandhabt werde. Er will aber „das Recht und die Pflicht sich wahren, überall da die Fußspuren Luthers zu verlassen, wo wir ihn selbst nicht mit aller Strenge der eingeschlagenen Richtung treu bleiben sehen" (pag. 6). Dann aber hätte der Verfasser das Buch gar nicht schreiben dürfen, denn indem Luther den Katechismus schrieb, blieb er der eingeschlagenen Richtung nicht mit aller Strenge treu: das auf dem Wormser Tage kraftvoll vertretene Prinzip der obersten Autorität des persönlichen Gewissens hat er selbst wieder verlassen, indem er die Gewissensfreiheit durch die Forderung des Vernunftgehorsams unter „Gottes Wort" wesentlich einschränkte; den ethischen Grundsatz: der wahre Gottesdienst des Menschen besteht nicht in Forderungen, die das Leben entwerten (Askese), sondern die es bereichern (Berufstreue), der

zuletzt zu der Anerkennung führt, daß die Sittlichkeit etwas Menschlich-Natürliches ist, hat er in dieser letzten Konsequenz nicht durchgeführt, und den von ihm aufgestellten Grundsatz vom allgemeinen Priestertum hat er, wie der Artikel vom Amte der Schlüssel zeigt, nicht konsequent angewendet. Fast könnte es bei der ersten Lektüre scheinen, daß der Verfasser diese Bedenken gegen Luthers Stellung zur Schrift teilen könnte, da er schreibt: „in letzter Instanz glauben wir nicht an die heilige Schrift, sondern an die Offenbarung Gottes in Christo Jesu" (pag. 18), — allein, woher haben wir diese „Offenbarung" denn, wenn nicht aus der Schrift? So bietet diese Schrift wesentlich nichts Neues neben anderen Katechismuserklärungen. Es wird wohl ausdrücklich und oft betont, daß der Glaube nie Fürwahrhalten sei, sondern herzliches Vertrauen; allein wenn er bestimmte, hier Lutherische Lehren als Inhalt dieses Glaubens oder als Bekenntnis vorträgt und von den Kindern „lebensvoll erfassen lassen will", so bedeutet das meines Erachtens nicht viel; auf ein Wissen oder Fürwahrhalten läuft es doch hinaus.

25. Dr. **R. Staude**, Schulrat u. Sem.-Dir., Der Katechismusunterricht. Präparationen. II. Das 2. Hauptstück. 165 S. 2,50 M., III. Das 3. Hauptstück u. als Anhang: 4. u. 5. Hauptstück. 96 S. 1,80 M. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer.

Auch diese Bände wollen wie das erste nicht Musterpräparationen bieten, sondern wollen eine Gedankensammlung für die eigene Präparation des Lehrers sein. Nur finde ich bei diesen Gedanken manches zu erinnern. Der Verfasser sagt II, 1: „Christum lieb gewinnen und durch ihn zu Gott kommen, hängt nicht von irgend einer theologischen Richtung ab, sondern von der rechten Erfassung des schlichten Evangeliums." Das ist sehr richtig; aber was ist das Evangelium oder das Christentum? Ist es ein Einrichten des Lebens nach Jesu Gesinnung oder ein Erfassen der Lehre über ihn? Der Verfasser versteht offenbar das letztere darunter (u. a. III, Vorwort III.); dann ist doch die theologische Richtung wieder das Maßgebende. Sehr richtig sagt der Verfasser ferner: „Gegen das Uebermaß dogmatischen Lehrstoffs wird mit Recht geltend gemacht, daß in den Katechismusunterricht in erster Linie gehört, was das Gemüt und den Willen an Christus und Gott bindet" (II, Vorwort III.). Allein bindet es wohl an Christus, wenn die Erlösung (II, 52) darin gefunden wird, daß er uns die Botschaft von der Vergebung von seinem Vater gebracht hat? Ist das der feste theologische Standpunkt, den der Verfasser (II, Vorwort) fordert, oder ist nicht vielmehr von ihm zu urteilen, daß er weder der alten Kirchenlehre noch der kritischen Wissenschaft gerecht wird? Wie dies, so berührt noch manches andere wunderbar in diesen Präparationen; z. B. III, 2 wird gesagt, „daß man im I. und II. Hauptstück (ja schon in jedem allein) das ganze Christentum, das ganze Heil und alle seine Güter habe"; was soll, wenn der Dekalog diese Aufgabe erfüllt, noch die ganze christliche Religion? und wie paßt dazu II, 1: „Hätten wir nur das I. Hauptstück und Christus nur als Erfüller der zehn Gebote, so wären wir Christen übel daran . . ."? Ferner heißt es III, 3: „Zweck und Bedeutung des Vaterunsers ist Bewahren und Mehren der Güter des I. und II. Hauptstücks . . .; das Vaterunser lehrt uns, die beiden ersten Hauptstücke in ein Gebet zu verwandeln." Wie kann das der Fall sein, da doch Jesus und die ganze älteste Gemeinde noch nichts von den Dogmen der Kirche gewußt haben? Meines Erachtens liefert das ganze Buch den Beweis, daß der Katechismusunterricht eine rein kirchliche Angelegenheit

ist und mit der Schule nichts zu tun haben sollte, ein Gedanke, der auch aus des Verfassers Ausführungen unmittelbar sich ergibt. Denn wenn nach III, 11 „unsere ganze Denkarbeit und Lernarbeit auf Luthers Erklärung gelegt ist, weil er uns den . . . altkatholischen Grundtext . . . evangelisch erklärt und damit die ganze Sitten- und christliche Glaubenslehre uns vor Augen stellt", so liegt der Gedanke sehr nahe, die Glaubens- und Sittenlehre doch ohne Beschwerung des katholischen Grundtextes und ohne Luthers Erklärung, die so viel Kraft erfordert, zu geben, und wenn ferner gesagt wird (III, Vorwort), „daß die Erklärung (des Vaterunsers) sprachlich wie inhaltlich so schwer verständlich ist, daß nur die Behandlung des Grundtextes einen der Arbeit entsprechenden Gewinn verheißt", so fragt man sich nach den Gründen, weshalb trotzdem diese Erklärung behandelt wird.

26. Dr. E. **Thrändorf**, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. 2. Teil: Das Zeitalter der Apostel u. der 3. Artikel. 2. Aufl. 127 S. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 2,50 M.

Der Glaube an den heiligen Geist, sagt der Verfasser in der Einleitung zu den vorliegenden Präparationen, muß, wenn er evangelischer Glaube und nicht bloß katholische Unterordnung unter das Dogma sein will, eine lebendige, ohne Unterlaß Gutes wirkende Kraft sein; er kann nicht durch Auswendiglernen und Begriffserklärungen angeeignet werden, sondern muß erwachsen aus dem keimkräftigen Samen, den die Schule ausstreut. „Aus dogmatischen Versteinerungen aber und katechetisch bearbeiteten Worthülsen kann selbst bei günstigster Witterung nichts Lebendiges hervorwachsen." Was soll dann aber noch die versteinerte Form des dritten Artikels? Der Verfasser versteht z. B. unter heiligem Geiste doch ganz andere Dinge, als die alte Kirche (pag. 10: „Durch Jesus Christus hat Gott den heiligen Geist, den Geist der Liebe und des Mitleids mit den Verirrten gegeben.") Glauben ist ihm eben nicht nur lebendige Kraft, Erfülltsein vom Geiste Jesu (pag. 45, 75, 109 u. s. w.), sondern ist ihm auch Fürwahrhalten bestimmter Sätze, an deren Darstellung sich die Glieder einer bestimmten Konfession als zusammengehörig erkennen (pag. 118); würden die Begriffe stets klar und bestimmt geschieden, so würde die Bedeutungslosigkeit des 3. Artikels für unseren „Glauben" (pag. 75, 109) ohne weiteres erhellen; der Glaube in diesem Sinne muß doch wohl „das Bewußtsein des Zusammenhanges mit der größeren Gemeinschaft, der die Zöglinge angehören", wecken, denn, wo er fehlt, hilft aller Katechismus, alle konfessionelle Darstellung vorhandenen Glaubens nichts (pag. 118). Im einzelnen enthält das Buch manche wertvolle Gedanken.

III. Zur Biblischen Geschichte.

27. J. H. **Albert Fricke**, Winke für die unterrichtliche Behandlung der Biblischen Geschichte und des Bibellesens in Schulen mit nur einem Lehrer. Mit ausführlichen Stoffplänen für die vereinigte Unter- und Mittelstufe, wie auch für die Oberstufe. 56 S. Hannover 1901, C. Meyer. 75 Pf.

Der Verfasser will erstens zeigen, wie seine früher verfaßten Bücher in der einfachen Volksschule sich verwenden lassen und zweitens will er auf dem Gebiete des Bibellesens zur Verständigung und Ausgleichung beitragen. Im ganzen ist das Büchlein ein interessanter Versuch, Einheitlichkeit des Religionsunterrichts in der einfachen Volksschule zu erzielen,

wenn auch im einzelnen manche Bedenken zu erheben sind. Für die Mittelstufe, die er mit vollem Recht mit der Unterstufe zusammenstellt (pag. 6), macht er sich z. B. Staudes Auffassung zu eigen: „Geschichte und Katechismusstoff sind organisch zu vereinen. Uns schwebt ein Schulkatechismus als Ziel vor, der zu einem selbständig neben dem Lutherschen Katechismus bestehenden populären System der christlichen Dogmatik und Moral herangewachsen und dann mit dem kirchlichen Katechismus irgendwie in Verbindung gesetzt werden sollte" (pag. 16). Allein Dogmatik brauchen die Kinder nicht, und diese, sowie Verbindung mit dem kirchlichen Katechismus wäre doch Sache der Kirche, nicht der Schule. Bei dem Unterricht in der Oberklasse liegt der Nachdruck des Büchleins nach dem Gesagten auf dem Bibellesen und der biblischen Geschichte, und dabei ist die Hauptsache (pag. 29), ein einheitliches, ausführliches Lebensbild Jesu zu geben. Aber eine wie immer „geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der vier Evangelien" (pag. 29) kann nie einheitlich sein, und ein danach hergestelltes pragmatisches Lebensbild Jesu (pag. 30 ff.) ist doch nie historisch, sondern immer ein Phantasiegebilde des Lehrers. Ueber die methodische Behandlung der Bibel sind mancherlei zu verwendende Gedanken gegeben; doch dürfte es kaum möglich sein, die Briefe stets so zu behandeln, daß der Gedankengang der Briefe wie der einzelnen Abschnitte gegeben, nicht von den Kindern gefunden wird (pag. 46).

28. **Theodor Maß**, Lehrer, Die Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen in der Religion. I. Repetitorium der Geschichte des Reiches Gottes. 201 S. Leipzig 1902, R. Wöpke. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Als der Zweck des Buches wird angegeben, den Seminaristen und Lehrern, die sich auf Prüfungen vorbereiten, ein bequemes Hilfsmittel bei der Repetition zu sein. Es ist eine kurze Darstellung der Geschichte der Israeliten und Juden, Jesu und der ersten Gemeinde nach dem Kanon alten und neuen Testamentes, nach dem Schema der sogenannten „Heilsgeschichte", ganz vom dogmatischen Standpunkte aus (cfr. pag. 4: „ohne Gotteserscheinungen, Wunder und Weissagungen würde die heilige Geschichte keine heilige Geschichte sein"; cfr. ferner die Abschnitte über Erlösungsfähigkeit, den göttlichen Ratschluß der Erlösung u. a.). Damit ist bereits gesagt, daß die Ergebnisse der Bibelforschung gänzlich ignoriert sind, und schon aus diesem Grunde ist das Buch als Vorbereitung auf Lehrerprüfungen kaum geeignet, obschon es der alten Seminartradition entsprechen mag. Denn von Seminaristen und Lehrern der Religion soll nicht erfragt werden, ob sie die Absichten Gottes und theologische Loci kennen, sondern es soll festgestellt werden, ob sie Religionslehrer sein können, d. h. ob sie historisch geschult sind in diesem Lehrgegenstand und Interesse an ihm haben; das ist aber nur möglich, wenn sie sich eine eigene Meinung gebildet haben durch Vergleichen der verschiedenen Ansichten. Im Anhang wird ein „chronologischer Gang der Wirksamkeit Christi" gegeben, der unbefangen alle Evangelien als Geschichtsquellen anspricht.

29. Dr. **F. Christlieb** (Prof. Dr. Fauth), Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höh. Schulen nach den neuesten Lehrplänen. 2. Heft. 3. Aufl. 140 S. m. 1 Karte in Farbendr. u. 15 Textabbild. Leipzig 1901, G. Freytag. Geb. 1,60 M.

Das Buch enthält einen kurzen Ueberblick über das Kirchenjahr und den christlichen Gottesdienst, wobei es doch wohl zu viel gesagt ist, wenn

der Geistliche als Mund Gottes bezeichnet wird (pag. 4). Von pag. 7 an wird das Reich Gottes im alten und neuen Testamente besprochen, und zwar wird dort ein Abriß der Geschichte Israels gegeben, wie sie sich gestalten würde, wenn der ganze vorliegende Kanon alten Testamentes Geschichte darböte, und hier wird eine Darstellung des Lebens und der Lehre Jesu unter dogmatischen Voraussetzungen (cfr. pag. 79) und Verwertung sämtlicher Evangelien als Geschichtsquellen und eine Geschichte der ersten Gemeinde nach der Apostelgeschichte dargeboten. Die letzten 10 Seiten geben Bibelkundliches.

Der theologische Standpunkt des Verfassers ist damit gekennzeichnet; cfr. dazu pag. 63: „Die Tatsache, daß die Schrift inspiriert ist, wird bei uns zu einer Ueberzeugung nicht durch die Lehre von der Inspiration, sondern durch die Wirkung, welche der Inhalt der Schrift auf Herz und Gewissen hat, wenn wir mit Ernst und Vertrauen sie lesen."

30. **F. W. Dörpfeld**, Gesammelte Schriften. XII. Bd.: Die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte. Zweites Enchiridion zum Verständnis der biblischen Geschichte nebst Handbuch. Herausg. von Dr. G. v. Rohden. 346 S. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 3,60 M., geb. 4,20 M.

Das Buch ist für den Biographen Dörpfelds und den Historiker der Pädagogik brauchbar (pag. VIII: „Dörpfeld gibt in diesem letzten Werke sich selbst, seine Gottes- und Heilserkenntnis. Für die richtige Einschätzung seines pädagogischen Strebens und Schaffens ist das Buch mithin wesentlich"). Sonst ist es, nach Dörpfeld selbst (Einleitung des Handbuchs pag. 54), unbrauchbar für diejenigen, die den in dem Buche gezeichneten sechsstufigen Gang der Heilsgeschichte nicht als wirklich geschichtlich anerkennen mögen; das wird aber niemand tun, der der Welt und der Geschichte unbefangen gegenübersteht. Denn Dörpfelds „Auswahl des Geschichtsstoffes ist nicht von eigentlich geschichtlichen Gesichtspunkten bestimmt, sondern von religiösen und . . . theologischen. Die eindringliche Herausarbeitung der Versöhnungsidee als des roten Fadens seiner ganzen Darstellung zeigt dies unzweideutig" (pag. XXIII). Nach einer methodischen Einleitung werden im 2. Teile Gottes Werke der Schöpfung und Gottes Werke der Erlösung besprochen; erstere werden nach dem als Geschichte aufgefaßten mosaischen Berichte, und letztere als in sechs Stufen verlaufend dargestellt; der 3. Teil, 40 Seiten umfassend, entwickelt die Heilslehre genetisch aus der Heilsgeschichte.

31. **Hermann Gottschalk**, Hauptl., u. **Johs. Meyer**, Rektor, Evangelisches Religionsbuch. Für die Mittel- u. Oberstufe bearb. Ausg. A. Im Anschluß an das Bremer Biblische Lesebuch. 224 S. Lübeck 1901, Lübcke & Nöhring. Geb. 1 M.

Das Buch zerfällt in zwei Teile, deren erster biblische Lebens- und Geschichtsbilder für die Mittelstufe enthält, während der zweite die Geschichte des Reiches Gottes im Anschluß an das Bibellesen für die Oberstufe unter Hinzufügung von bibelkundlichen Bemerkungen und einem Abriß der Kirchengeschichte bietet.

Wenn die Verfasser im Vorwort (pag. VIII) die Frage erheben, ob bezw. wie weit die neueren Forschungen über Entstehung und Verfasser der biblischen Bücher in einem Schulbuche verwertet werden dürfen, und wenn sie darauf antworten, daß im Religionsunterricht nichts gelehrt werden dürfe, was wider die Wahrheit streite, und daß in ein Schulbuch nur hineingehöre, was wenigstens fast allgemein anerkannt sei, so scheint es, als ob mit diesen Bemerkungen, denen ich durchaus zustimme, ein

etwas freierer Standpunkt eingenommen sei. Allein unmittelbar nachher meinen die Verfasser, „daß trotz der geschichtlichen Entstehung der Bücher die Wahrheit der Heilsgeschichte (die meines Erachtens mit der Bibel nichts zu tun hat), nicht im geringsten erschüttert werde; sie erklären eventuellen Gegnern von rechts, daß sie mit ihrem religiösen Denken durchaus auf positivem Standpunkte stehen, daß sich aber damit die Annahme der gesicherten Ergebnisse der Bibelforschung vereinen lasse, und sie weisen eventuelle Gegner von links darauf hin, daß auf dem Gebiete der Bibelforschung die Ansichten noch weit auseinandergehen. Der Standpunkt der Verfasser ist tatsächlich positiv (cfr. Inspiration pag. 95, Stand des Menschen pag. 100), und was sie unter gesicherten Ergebnissen der Bibelforschung verstehen, geht u. a. daraus hervor, daß sie auf Grund der vier Evangelien ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu zu bieten versuchen, daß sie alle paulinischen Briefe für echt und den Hebräerbrief von Barnabas verfaßt ansehen, daß sie für sicher halten, daß Petrus in Begleitung seiner Gattin „mehrere Missionsreisen unternahm" und daß er unter Nero den Tod eines Blutzeugen erlitt.

32. **Arnold Näf**, a. Pfarrer, Geschichte des Volkes Israels und seiner Religion. Leitfaden für Mittel-, Sekundar- u. Realschulen. 3. Aufl. 49 S. Mit 1 Kärtchen von Palästina. Zürich 1901, Schultheß & Co. 40 Pf.

Das Heft enthält einen äußerst kurzen Abriß der Geschichte des israelitischen Volkes vom Standpunkte der Geschichtsbetrachtung des alttestamentlichen Kanons aus; die Ergebnisse der kritischen Bibelforschung werden nicht verwertet.

33. Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung u. Präparationen. Herausg. von Dr. A. Reukauf u. E. Heyn. Bd. 7. Ernst Heyn, Geschichte des alten Bundes. Präparationen für den evang. Religionsunterr. in den Oberklassen der Volksschule u. den Mittelklassen höh. Schulen. 2. Teil. 343 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 4,40 M., geb. 5 M.

Der Verfasser will in dem vorliegenden Buche eine zusammenhängende, auf die biblische Wissenschaft gestützte Geschichte des alten Bundes in durchgeführten Präparationen für die Schule bieten; er will dadurch mithelfen, die unheilvolle Isolierung der Kirche von dem sonstigen nationalen und Geistesleben unseres Volkes zu überwinden und die Predigt des Evangeliums moderner zu gestalten, und meint, daß der Versuch einer solchen, die Ergebnisse der Wissenschaft verwertenden Geschichte für die Schule gleichzeitig eine Rechtfertigung der ernsten Arbeit der kritischen Wissenschaft vor der christlichen Schule bedeutet: daß sie nicht bloß niederreißt, sondern aufbaut, nicht Glauben zerstört, sondern schafft, kurz, „daß sie nicht vergeblich gearbeitet hat".. Durchaus stimme ich ihm zu und glaube, daß das Buch nach Form wie nach Inhalt ganz hervorragend geeignet ist, des Verfassers Absichten zu dienen. In Einzelheiten wird man manchmal nicht mit ihm übereinstimmen; das ist selbstverständlich und auch ganz gut; aber das Ganze zeugt von so tüchtiger und gediegener theologischer wie pädagogischer Bildung, von einem so warmen Herzen und einem so klaren Verständnis für die religiöse Unterweisung unserer Jugend, daß das Buch aufs wärmste allen Lehrern an allen Anstalten, an denen Religionsunterricht erteilt wird, empfohlen werden muß.

34. **Gebr. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht, in sieben Teilen. I. Bd.: 22 biblische Geschichten für die Unterstufe, bearb. von A. Falcke u. F. Falcke. Mit Lehrbeispielen. 5. Aufl. 168 S. Halle 1901, H. Schroedel. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch behandelt nach einer Einleitung über methodische Fragen

22 Geschichten für die Unterstufe nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Vorbemerkung, 2. Erzählung, 3. Erläuterung, 4. Anknüpfung der Lehrstücke. Mit der Auswahl der Geschichten bin ich nicht einverstanden; über die Schöpfung, Sündenfall, Sündflut, Kreuzigung, Auferstehung und Himmelfahrt sagen die Verfasser selbst, daß diese Geschichten sich den Kleinen nur zum Teil zum Verständnis bringen lassen; ich würde sie deswegen nicht „in wahrheitsvoller Liebe und unerschöpflicher Geduld den Kindern schon zugänglich machen, sodaß sie sich lebenzeugend auch an den Herzen der Kleinen erweisen", sondern sie von dieser Stufe entfernen. Auch die Erläuterung und die Anknüpfung der Lehrstücke halte ich für viel zu schwierig; wie will man, um nur ein Beispiel zu geben, den zweiten Artikel (Ich glaube . . . Jungfrau) oder Col. 1, 14 „an ihm haben wir die Erlösung durch sein Blut, nämlich die Vergebung der Sünden" auch nur einigermaßen verständlich machen, oder was denken sich Kinder der Unterstufe bei dem Liede: Gelobet seist du, Jesu Christ u. s. w.? (cfr. Strophe 3):

Das ew'ge Licht geht da herein,
Giebt der Welt einen neuen Schein,
Es leucht't, wohl mitten in der Nacht,
Und uns des Lichtes Kinder macht.

35. **Oskar Michael**, Lic. th., Oberl., Biblische Geschichte für die Unterklassen höherer Schulen. 176 S. Annaberg 1901, Graserſche Buchh. 80 Pf., geb. 1 M. — — Aufgabe und Stellung der biblischen Geschichte im Religionsunterrichte an höheren Schulen. Zugleich Begleitwort zur „Bibl. Gesch. ꝛc." 30 S. Ebendas. 1901. 30 Pf.

Dieses sehr empfehlenswerte Begleitwort äußert sich sehr sympathisch über das Ziel des Religionsunterrichtes an höheren Schulen: „Nicht eine abgeschlossene Bildung, sondern Möglichkeit der selbständigen Orientierung auf allen Gebieten des Lebens soll den Abiturienten zu eigen sein. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Ausbildung aller Geistesfähigkeiten mit der Vermittlung eines gewissen Maßes von Kenntnissen verbunden ist . . . Die Aufgabe des Religionsunterrichtes wird darin bestehen, das Christentum in seinem tiefsten Wesen, seinen Wurzeln, seiner geschichtlichen Gestaltung und gegenwärtigen Auffassung verständlich zu machen."

Nur glaube ich, daß es doch nicht bloß Aufgabe der Oberstufe ist, die Zöglinge zur Kenntnis der Bibel zu führen; denn aus ihr allein wird das Wesen des Christentums doch sicher nicht klar. Durchaus stimme ich dem zu, was pag. 14 über persönlichen und geschichtlichen Standpunkt und über die Behandlung der biblischen Geschichten alten Testaments (Saul ꝛc.), und was pag. 20 f. über das Verhältnis zum Katechismus gesagt wird. Bedenklich aber scheint mir der Passus pag. 15: „Der Himmel soll nicht leer von Engeln und die Erde nicht frei von Wundern werden." Es ist sicher so, wie der Verfasser sagt (pag. 15): „Die Frage nach der Ursache einer Wirkung taucht mehr und mehr auf," und die Kinder laufen hier gerade am meisten Gefahr, das Interesse zu verlieren, wenn sie sehen, wie der Religionsunterricht zu denken verlangt, was sonst als absurd gilt. Eine klare Auseinandersetzung über Wunder ist da nicht zu viel verlangt, wo Verfasser das Reden der Schlange als Vorstellung Evas behandeln kann (pag. 17), um so mehr, als der Verfasser auch sonst, wohl etwas rationalisierend, Erklärungen geben will (pag. 16: Untergang Sodoms und Gewitter, Schilfmeer und Ebbe und Flut u. s. w.).

Der Darstellung kann nicht in allen Einzelheiten zugestimmt werden; z. B. wie viel kerniger gibt Luthers Text die Geschichte vom verlorenen

Sohn, und wie viel anschaulicher ist das „Prassen" und das „er hängte sich an einen Bürger" als des Verfassers Erzählung.

36. **Oswald Förster**, Der biblische Geschichtsunterricht in der Elementarklasse evangelischer Volksschulen. Praktische Anleitung für Lehrer und Lehrerinnen. 5. Aufl. 142 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. 1,60 M., geb. 2 M.

In der Einleitung gibt der Verfasser manche wertvolle Gedanken; allein was er von anderen sagt, daß „man im theoretischen Teile der Handbücher vortreffliche Ratschläge gibt, die im praktischen Teile oft nicht ausgeführt werden" (z. B.: Vermeidet alles, das über den Gedankenkreis der Kinder hinausgeht! Ohne Vorstellung ist das Wort Schale ohne Kern), vermeidet er auch nicht immer (cfr. dazu z. B. die Potiphargeschichte pag. 44 ff.). Der Unterricht in der biblischen Geschichte soll nach ihm frühestens im zweiten Schulhalbjahre beginnen und dann mit voller Anschaulichkeit erteilt werden, die aber nicht ausarten dürfe. Er erzählt bezeichnend pag. 9 Anm.: „Es ist vorgekommen, daß ein Kind zu Hause erzählte, wie der Lehrer die Schöpfung des Menschen dargestellt habe. Da lachten Eltern und Geschwister laut auf über den ‚Unsinn, den doch niemand glauben könne'." Allein, was, meint er, werden diese Eltern und Geschwister denn zu seiner Auffassung von Totenauferweckung oder Reden von Schlangen sagen? Mag man auf dieser Stufe harmlos die Wundergeschichten etwa wie Märchen erzählen; „gerade in diesem Alter bilden sich die Grundrichtungen, die Ab- und Zuneigungen auf ethischem, ästhetischem und religiösem Gebiete, die uns bleiben, wenn die fraglichen Vorstellungen längst durch klare Beobachtung und geordnetes Denken umgewandelt sind . . . Gerade die poetischen Bilder der evangelischen Wundererzählungen eignen sich dazu, die Person Jesu dem Kinde in diesem Alter nahe zu bringen, . . . weil sie der Art des kindlichen Vorstellens entsprechen, als auch religiöse und sittliche Anregung schaffen" (Prof. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule, pag. 35); aber der große Unterschied ist nur der, daß man bei Märchen von vornherein auf die Wirklichkeit des Erzählten verzichtet, hier aber meistens, und, was das Bedenkliche ist, erst recht in der Folge auf der Oberstufe Glauben verlangt für Dinge, die mit aller Erfahrung in Widerspruch stehen (Jesus lebt, pag. 74, Engelglauben, pag. 76, Sohn Gottes, pag. 79 u. a.). „Wir wollen (Otto, a. a. O. pag. 36), wie wir die Kinder durch die Gesetzlichkeit hindurch zur freien Sittlichkeit führen, so durch den Wunderglauben zur klaren, religiösen Weltanschauung führen, wobei sie aus jenen Durchgangsstufen wertvolle Gaben mitbringen." Wenn der Verfasser sich dem anschließt, wovon ich trotz seiner Empfehlung der Ottoschen Schrift (pag. 141) nicht ganz überzeugt bin, so bin ich mit ihm einverstanden; nur müßte diese Auffassung der Wundergeschichten zum Ausdruck gebracht werden.

37. **W. Nickchen**, Hauptl., Die biblische Geschichte alten und neuen Testaments in ausgeführten Katechesen für die Oberklasse. 1. Teil: Altes Testament. 238 S. 2,40 M., geb. 3 M. 2. Teil: Neues Testament. 327 S. 3,20 M., geb. 3,80 M. Breslau 1901 u. 1902, C. Dülfer.

Der erste Teil enthält 60, der zweite 80 ausgeführte Katechesen, die sämtlich so angelegt sind, daß auf den (hier nicht abgedruckten) Text zuerst allgemeine Fragen, die die Hauptpunkte hervorheben und die Gliederung der Geschichte kennzeichnen sollen, dann eine eingehende Behandlung in Frage und Antwort und endlich die sogenannte Anwendung auf das

persönliche Leben der Kinder und auf das Leben in Kirche, Gemeinde und Staat folgen.

Der Standpunkt des Verfassers ist der kirchlich-konfessionelle, der sich hier auch streng an den Buchstaben der Schrift hält, ja, mitunter sogar noch dem Text Fremdes hineinträgt, z. B. pag. 1: „Der Himmel ist nicht nur die blaue Luft, die wir über uns sehen, sondern alles Unsichtbare (!) und besonders auch die Engel." Pag. 7: „Mit wem hielt Gott einen Rat vor Erschaffung des Menschen? Mit dem Sohne und dem heiligen Geiste. Mit welchen Worten sagt Johannes, daß alle Dinge durch Jesum (!!) geschaffen sind? Alle Dinge sind durch das Wort gemacht." II, 59: „Welcher doppelte Grund macht die Wiedergeburt möglich? Jesu Kreuzestod; Glaube an denselben."

Gerade bei der Lektüre dieses Buches ist der Gedanke nicht abzuweisen, wie wenig solche Behandlung der biblischen Geschichte in unsere Zeit paßt, und wie sie die Zwiespältigkeit mehrt zwischen religiöser und profaner Volksbildung, die leider in unserer Volksschule, wenigstens soweit sie nicht von der Kirche getrennt ist, vorhanden ist. Es wird die Welt eben nicht mehr angesehen als ein Gebiet unberechenbarer Taten überweltlicher Mächte und Wesen, wo unmittelbar hinter dem Schleier der Sichtbarkeit das hilfreiche Walten der Engel und das böswillige der Teufel beginnt; nirgends wird mehr, weder in der Rechtspflege, noch in der Heilkunde, noch in der Schule, noch im stillen Kämmerlein ein wunderbares Eingreifen übernatürlicher Mächte in Rechnung gezogen, sondern aus allen Verhältnissen des Lebens saugt die moderne Jugend den Glauben an einen harmonisch nach ewigen Gesetzen sich entwickelnden Weltlauf ein, und gerade die Schule bringt diesen Gedanken so klar zum Bewußtsein (cfr. Prof. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule). Wie unheilvoll wirkt jene supranaturalistische Weltbetrachtung, die auch in dem vorliegenden Buche hervortritt, in unserer Schule! „Ein kraftvolles Interesse für die religiösen Stoffe kann sich nur unter ausnahmsweise günstigen Verhältnissen erhalten. Meist wird nach der Schule der mächtige Strom eines Lebens, mit dem der Religionsunterricht so wenig Fühlung genommen hat, die isolierten Eindrücke verwischen und die religiösen Kenntnisse vergessen lassen — beides zum unersetzlichen Schaden des religiösen Lebens." Ja, in den meisten Fällen wird das Ergebnis einer solchen Handhabung des Religionsunterrichtes der sein, daß mit der Schale der Kern fortgeworfen wird, und daß Ernüchterung, Zweifel, Haß, Gleichgültigkeit gegen das früher Gelehrte und Gelernte an die Stelle tritt.

38. **W. Plutte.** Biblische Geschichten. Mit Abbild. nach Doré, Schnorr von Carolsfeld u. Hofmann, sowie 1 Karte von Palästina. 158 S. Riga 1900, E. J. Sichmann. Kart. 1 M.

Die biblischen Geschichten (71 aus dem alten, 81 aus dem neuen Testament) sind zunächst für die einklassigen städtischen Elementarschulen (in Riga?) bestimmt. Die mit „Kursus I" bezeichneten Geschichten sind im ersten Lehrjahre zu verwerten, während auf das zweite Jahr der I. und II. Kursus des alten und auf das dritte die beiden Kurse des neuen Testaments entfallen (Vorwort). Um den Gebrauch des Buchs auch auf der Unterstufe mehrklassiger Elementarschulen zu ermöglichen, ist der Rahmen des Erzählungsstoffes um einige Geschichten erweitert worden. Die in der Vorbereitungsklasse der Gymnasien und Realschulen durchzunehmenden Geschichten sind mit „G" bezeichnet. Der Text der biblischen Geschichten, deren Abschnitten eine Inhaltsangabe vorgedruckt ist, lehnt sich frei an den biblischen Text an.

39. **J. Mautner** u. **S. Kohn**, Biblische Geschichte und Religionslehre für die israelitische Jugend an Bürgerschulen. I. Heft. 88 S. Kart. 1 K; II. Heft. 85 S. Kart. 1 K; III. Heft. 110 S. Kart. 1,20 K. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Das erste Heft enthält die Wiederholung einiger Geschichten aus dem Pentateuch und etwas über die Geographie Palästinas, gibt dann eingehender Geschichten aus den früheren Propheten und bietet endlich in einem Anhange Bibellektüre aus den Psalmen, den Sprüchen und aus Koheleth, und eine Uebersichtstabelle aller jüdischen Fest- und Fasttage.

Das zweite Heft wiederholt einigen Stoff aus den Büchern Josua und Richter und bietet eingehender den Inhalt der Königsbücher dar. Es folgt die Geschichte des Reiches Juda, die Zeit des Exils, die nachexilische Zeit bis zu Judas, dem Makkabäer, und endlich wieder Lesestücke aus den Propheten und den Hagiographen.

Das dritte Heft enthält die biblische und nachbiblische Geschichte bis zu den Makkabäern im Ueberblick und geht auf die Geschichte der Juden bis zur Gegenwart näher ein. Der Bibellesestoff ist aus den Sprüchen und aus Ezechiel genommen; dann folgen Sprüche der Väter und Zionide. Die Religionslehre (pag. 87—110) bietet die zehn Gebote, Mosaische Festtage, Liturgisches, Pflichtenlehre, Glaubensbekenntnis u. a. Die Haltung des Ganzen ist ruhig und würdig.

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

40. Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Amtliche Ausg. 824 S. Mit 8 Seiten Plänen und Karten. Stuttgart 1901, Privilegierte Württemberg. Bibelanstalt. Geb. 1,50 M.

Unwillkürlich drängt sich der Vergleich mit der Bremer Schulbibel auf, deren Bekanntschaft bei den Lesern wohl vorausgesetzt werden darf. Allein wenn auch das Aeußere beider Bücher sich ähnelt, gibt doch schon der Titel an, daß das Württembergische Lesebuch andere Ziele verfolgt. Es enthält eine wesentlich geringere Auswahl biblischen Lesestoffes, die wie überhaupt, so besonders im historischen Teile des alten Testaments das Zuviel vermeidet; geschickt ist auch die Auswahl getroffen bei den Lehr- und prophetischen Büchern, obschon hier meines Erachtens einiges noch hätte fehlen können (z. B. aus Jes. 36—39). Die Abschnitte aus dem alten wie dem neuen Testamente tragen passend gewählte Ueberschriften. Eigentümlich ist die Anordnung, daß die Geschichte Israels fortlaufend nach den Königsbüchern, die Geschichte Judas nach den Chroniken gegeben wird; das hat den Vorteil der zusammenhängenden Darstellung, aber auch den Nachteil der Verwendung von Schriften, die als historische Quellen nicht zu verwenden sind. Die Sprache vermeidet meines Erachtens zu wenig altertümliche Ausdrücke (gerochen, zween, er weigerte sich's, stund u. a.). Die Ausstattung ist vortrefflich; der Druck ist groß und klar in Langzeilen; die poetischen Stellen sind in Kurzzeilen gegeben. Die Karten und Pläne sind gut zu gebtauchen.

41. **Otto Schäfer**, Rektor, u. Lic. Dr. **Krebs**, Gymnasialprof., Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. I. Aus den Büchern der Heiligen Schrift Alten Testaments. 5. Aufl. 277 S. Mit 8 Abbild. u. 3 Karten. (Sonderabdr. für das Großherzogtum Sachsen. Ausg. B m. durchlaufendem Zeilensatz.) Frankfurt a/M. 1901, M. Diesterweg. Geb. 1 M.

Mit den Grundsätzen der Verfasser kann man durchaus einverstanden sein, vor allen Dingen auch mit dem, daß bei der Auswahl nirgends dog-

matische, sondern nur pädagogische Rücksichten maßgebend sein sollen. Dann aber dürfte bei der Auswahl aus den Lehrbüchern die Sorge, „Beweisstellen" zu erhalten, doch nicht hervortreten. So lange in der Volksschule die Geschichte Israels und der Juden in der herkömmlichen Weise gelehrt wird, daß nämlich die Theokratie als Ausgangs- statt als Endpunkt der Entwicklung angesehen wird, ist das Buch sehr gut zu gebrauchen und durchaus empfehlenswert. Die Ausstattung, auch was die Abbildungen, Bilder und Karten anlangt, ist für ein Schulbuch gut, der Preis ist billig.

42. **Friedrich Bamberg**, Ausführliche Bibelkunde. Hilfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Mit 8 Abbild. u. 2 Religionskarten. 175 S. Wiesbaden 1901, O. Nemnich. Geb. 4 M.

Das Buch enthält nach einer kurzen Einleitung, die auf 5 Seiten Allgemeines gibt über die heilige Schrift, den Hauptinhalt der biblischen Bücher und behandelt in einem Anhange auf 8 Seiten die Geographie Palästinas. Für den angegebenen Zweck ist es meines Erachtens nicht ausreichend; denn es ignoriert völlig die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. Der Verfasser steht völlig auf altgläubigem Standpunkte. Er ist inspirationsgläubig (pag. 1: „Heilige Männer haben die Bibel auf Eingeben des heiligen Geistes geschrieben") und trägt ganz naiv seine Auffassung in die Bücher hinein (pag. 41: „Keiner hat, wie Jesaias, die Messiasideen durch so viele Weissagungen belegt"; pag. 46: „. . . in Jes. 53, 13 wird zweierlei von dem Sohne ausgesagt . . . er wird erhöhet und sehr hoch erhoben sein [er wird emporkommen bei der Auferstehung, sich erheben bei der Himmelfahrt u. s. w."]; pag. 164: „Das volle Verständnis des Einzelnen [nämlich in der Apokalypse] dürfen wir erst von der Erfüllungszeit erwarten."). Von Unrichtigkeiten (pag. 89, „nur bei Johannes finden wir die Lehre vom heiligen Abendmahl") und Wunderlichkeiten ist das Buch nicht frei (cfr. pag. 65: „Jona unterscheidet sich dadurch von den übrigen Propheten, daß es rein historisch ist . . . Wenn das Buch trotzdem mitten unter den Propheten steht, so liegt es daran, daß der Inhalt symbolisch aufzufassen ist").

43. **Karl Kauffmann**, Sem.-Lehrer, Bibelkunde. Ein Wegweiser in die heilige Schrift alten u. neuen Testaments auf der Grundlage des geschichtlichen Entwicklungsganges der Offenbarung. Zum Gebrauch für Seminare u. höh. Lehranstalten. II. Teil: Das neue Testament. 223 S. Dessau, Anhalt. Verlagsanst. 3 M.

Während von dem ersten Bande berichtet werden konnte, daß er die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung verwerte, kann das von dem vorliegenden zweiten Bande nicht gesagt werden. Vielmehr scheint nach diesem der Verfasser ganz auf strenggläubigem Boden zu stehen und den Versuch aufgegeben zu haben, in den hermetisch gegen die wissenschaftliche Kritik abgeschlossenen Religionsunterricht der Seminare etwas von dem neuen Leben einströmen zu lassen. Z. B. er verwertet alle Evangelien als Geschichtsquellen; er schreibt ohne weitere Erörterung das Johannesevangelium dem Apostel zu, er erklärt alle sogenannten Paulinischen Briefe mit Ausnahme der Pastoralbriefe als von Paulus herrührend; er stellt die Erscheinungen Jesu als unbezweifelbare Tatsachen hin (pag. 43) und erkennt den Kanon als normgebend für Lehre und Leben an (pag. 218). Aber doch ist ein eigentümliches Schillern der Gedanken in dem Buche zu erkennen: so ist gleich im Anfange der Begriff Offenbarung nicht scharf und klar gefaßt, und bei der Bekehrung des Paulus (pag. 78) erkennt

man nicht genau des Verfassers Meinung: „Der Gedanke (bei allen Berichten) ist, daß Jesus in einer wunderbaren Offenbarung dem Saulus den Auftrag gibt, den Heiden das Evangelium zu verkünden . . . Will man Sauls Bekehrung psychologisch erklären, so ist zu beachten, daß er Jesum nicht gekannt hat . . . Ohne Zweifel aber hat er nach den Lehren und Worten des Meisters der Christen geforscht . . . Eine Ahnung von der göttlichen Erhabenheit des Propheten hat sein Herz ohne Zweifel gewaltig erfaßt . . . So ist in Saul der plötzliche Umschwung vorbereitet gewesen."

In einem Lehrerseminar ist aber nicht nur auch im Religionsunterricht, sondern gerade zuerst in diesem Unterrichtsgegenstande Klarheit und Wahrheit zu fordern. Die jungen Leute müssen bekannt gemacht werden mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung; sie müssen z. B. erfahren von dem Zusammenhange des Hebräerbriefes und des Johannesevangeliums mit dem Alexandrinertum, sie müssen sehen, wie der Strom des Christentums zusammenfließt aus Hellenentum und Judentum. Es muß im Lehrerseminar gebrochen werden mit den „religionsschädlichen Vorstellungen, die als Irrtum zur Evidenz gebracht werden können"; die Gefahr liegt sonst zu nahe, daß die ins Amt tretenden Lehrer mit der später als Irrtum erkannten Schale auch den Kern der Religion fortwerfen.

44. **Hermann Gunkel**, Lic. th., a. o. Prof., Die Sagen der Genesis. 71 S. (Sonderabdr. aus dem Handkommentar zum Alten Testament. I. Abt. I. Bd.: Die Genesis, übersetzt u. erklärt von H. Gunkel.) Göttingen 1901, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,40 M.

Das höchst interessante und empfehlenswerte Heft weist im ersten Paragraphen nach, daß die Genesis eine Sammlung von Sagen ist und erörtert in Paragraph 2 die Arten, in Paragraph 3 die Kunstform der Sagen der Genesis. Die drei letzten Abschnitte beschäftigen sich mit der Geschichte der Ueberlieferung der Sagen der Genesis, und zwar stellt Paragraph 4 diese Ueberlieferung in mündlicher Tradition dar, während Paragraph 5 vom Jahvisten, Elohisten und Jehovisten und Paragraph 6 vom Priesterkodex und den Endredaktionen handelt.

45. Dr. **H. Meltzer**, Realgymn.-Lehrer, Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu. 19 S. (Sonderabdr. aus „Pädagogische Studien", 12. Jahrg., 5. Heft.) Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 30 Pf.

Der Verfasser hält die Behandlung der Propheten für notwendig: 1. weil sie den Höhepunkt des alten Testaments bilden, 2. weil sie die beste Vorbereitung bieten für eine rechte Würdigung Jesu. Letzterer Gedanke wird damit begründet, daß 1. Jesus selbst ein Prophet, die Zusammenfassung der Prophetie sei, 2. daß er das Ziel, die Vollendung der Prophetie, der Messias sei; denn er habe es selbst gesagt (pag. 6). So sehr man mit der Forderung einer eingehenden Behandlung der Propheten einverstanden sein muß, weil ohne sie die Geschichte der christlichen Religion nicht verständlich sein würde, und so richtig es ist, Jesum als Propheten zu bezeichnen, so wenig wird der ernste Kritiker der zweiten Begründung, die der Verfasser gibt, zustimmen.

Wohl könnte man mit Thrändorf sagen, daß, wenn man von seiten der Prophetie an die Person Jesu herantrete, jeder Gedanke an einen Gott, dem mit Opfern, auch mit dem genugtuenden Opfer Jesu, Genugtuung geleistet werden könnte, von vornherein ausgeschlossen erscheint,

ist und mit der Schule nichts zu tun haben sollte, ein Gedanke, der auch aus des Verfassers Ausführungen unmittelbar sich ergibt. Denn wenn nach III, 11 „unsere ganze Denkarbeit und Lernarbeit auf Luthers Erklärung gelegt ist, weil er uns den . . . altkatholischen Grundtext . . . evangelisch erklärt und damit die ganze Sitten- und christliche Glaubenslehre uns vor Augen stellt", so liegt der Gedanke sehr nahe, die Glaubens- und Sittenlehre doch ohne Beschwerung des katholischen Grundtextes und ohne Luthers Erklärung, die so viel Kraft erfordert, zu geben, und wenn ferner gesagt wird (III, Vorwort), „daß die Erklärung (des Vaterunsers) sprachlich wie inhaltlich so schwer verständlich ist, daß nur die Behandlung des Grundtextes einen der Arbeit entsprechenden Gewinn verheißt", so fragt man sich nach den Gründen, weshalb trotzdem diese Erklärung behandelt wird.

26. Dr. **E. Thrändorf**, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen. 2. Teil: Das Zeitalter der Apostel u. der 3. Artikel. 2. Aufl. 127 S. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 2,50 M.

Der Glaube an den heiligen Geist, sagt der Verfasser in der Einleitung zu den vorliegenden Präparationen, muß, wenn er evangelischer Glaube und nicht bloß katholische Unterordnung unter das Dogma sein will, eine lebendige, ohne Unterlaß Gutes wirkende Kraft sein; er kann nicht durch Auswendiglernen und Begriffserklärungen angeeignet werden, sondern muß erwachsen aus dem keimkräftigen Samen, den die Schule ausstreut. „Aus dogmatischen Versteinerungen aber und katechetisch bearbeiteten Worthülsen kann selbst bei günstigster Witterung nichts Lebendiges hervorwachsen." Was soll dann aber noch die versteinerte Form des dritten Artikels? Der Verfasser versteht z. B. unter heiligem Geiste doch ganz andere Dinge, als die alte Kirche (pag. 10: „Durch Jesus Christus hat Gott den heiligen Geist, den Geist der Liebe und des Mitleids mit den Verirrten gegeben.") Glauben ist ihm eben nicht nur lebendige Kraft, Erfülltsein vom Geiste Jesu (pag. 45, 75, 109 u. s. w.), sondern ist ihm auch Fürwahrhalten bestimmter Sätze, an deren Darstellung sich die Glieder einer bestimmten Konfession als zusammengehörig erkennen (pag. 118); würden die Begriffe stets klar und bestimmt geschieden, so würde die Bedeutungslosigkeit des 3. Artikels für unseren „Glauben" (pag. 75, 109) ohne weiteres erhellen; der Glaube in diesem Sinne muß doch wohl „das Bewußtsein des Zusammenhanges mit der größeren Gemeinschaft, der die Zöglinge angehören", wecken, denn, wo er fehlt, hilft aller Katechismus, alle konfessionelle Darstellung vorhandenen Glaubens nichts (pag. 118). Im einzelnen enthält das Buch manche wertvolle Gedanken.

III. Zur Biblischen Geschichte.

27. **J. H. Albert Fricke**, Winke für die unterrichtliche Behandlung der Biblischen Geschichte und des Bibellesens in Schulen mit nur einem Lehrer. Mit ausführlichen Stoffplänen für die vereinigte Unter- und Mittelstufe, wie auch für die Oberstufe. 56 S. Hannover 1901, C. Meyer. 75 Pf.

Der Verfasser will erstens zeigen, wie seine früher verfaßten Bücher in der einfachen Volksschule sich verwenden lassen und zweitens will er auf dem Gebiete des Bibellesens zur Verständigung und Ausgleichung beitragen. Im ganzen ist das Büchlein ein interessanter Versuch, Einheitlichkeit des Religionsunterrichts in der einfachen Volksschule zu erzielen,

wenn auch im einzelnen manche Bedenken zu erheben sind. Für die Mittelstufe, die er mit vollem Recht mit der Unterstufe zusammenstellt (pag. 6), macht er sich z. B. Staudes Auffassung zu eigen: „Geschichte und Katechismusstoff sind organisch zu vereinen. Uns schwebt ein Schulkatechismus als Ziel vor, der zu einem selbständig neben dem Lutherschen Katechismus bestehenden populären System der christlichen Dogmatik und Moral herangewachsen und dann mit dem kirchlichen Katechismus irgendwie in Verbindung gesetzt werden sollte" (pag. 16). Allein Dogmatik brauchen die Kinder nicht, und diese, sowie Verbindung mit dem kirchlichen Katechismus wäre doch Sache der Kirche, nicht der Schule. Bei dem Unterricht in der Oberklasse liegt der Nachdruck des Büchleins nach dem Gesagten auf dem Bibellesen und der biblischen Geschichte, und dabei ist die Hauptsache (pag. 29), ein einheitliches, ausführliches Lebensbild Jesu zu geben. Aber eine wie immer „geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der vier Evangelien" (pag. 29) kann nie einheitlich sein, und ein danach hergestelltes pragmatisches Lebensbild Jesu (pag. 30 ff.) ist doch nie historisch, sondern immer ein Phantasiegebilde des Lehrers. Ueber die methodische Behandlung der Bibel sind mancherlei zu verwendende Gedanken gegeben; doch dürfte es kaum möglich sein, die Briefe stets so zu behandeln, daß der Gedankengang der Briefe wie der einzelnen Abschnitte gegeben, nicht von den Kindern gefunden wird (pag. 46).

28. **Theodor Matz**, Lehrer, Die Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen in der Religion. I. Repetitorium der Geschichte des Reiches Gottes. 201 S. Leipzig 1902, R. Wöpke. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Als der Zweck des Buches wird angegeben, den Seminaristen und Lehrern, die sich auf Prüfungen vorbereiten, ein bequemes Hilfsmittel bei der Repetition zu sein. Es ist eine kurze Darstellung der Geschichte der Israeliten und Juden, Jesu und der ersten Gemeinde nach dem Kanon alten und neuen Testamentes, nach dem Schema der sogenannten „Heilsgeschichte", ganz vom dogmatischen Standpunkte aus (cfr. pag. 4: „ohne Gotteserscheinungen, Wunder und Weissagungen würde die heilige Geschichte keine heilige Geschichte sein"; cfr. ferner die Abschnitte über Erlösungsfähigkeit, den göttlichen Ratschluß der Erlösung u. a.). Damit ist bereits gesagt, daß die Ergebnisse der Bibelforschung gänzlich ignoriert sind, und schon aus diesem Grunde ist das Buch als Vorbereitung auf Lehrerprüfungen kaum geeignet, obschon es der alten Seminartradition entsprechen mag. Denn von Seminaristen und Lehrern der Religion soll nicht erfragt werden, ob sie die Absichten Gottes und theologische Loci kennen, sondern es soll festgestellt werden, ob sie Religionslehrer sein können, d. h. ob sie historisch geschult sind in diesem Lehrgegenstand und Interesse an ihm haben; das ist aber nur möglich, wenn sie sich eine eigene Meinung gebildet haben durch Vergleichen der verschiedenen Ansichten. Im Anhang wird ein „chronologischer Gang der Wirksamkeit Christi" gegeben, der unbefangen alle Evangelien als Geschichtsquellen anspricht.

29. Dr. **F. Christlieb** (Prof. Dr. Fauth), Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höh. Schulen nach den neuesten Lehrplänen. 2. Heft. 3. Aufl. 140 S. m. 1 Karte in Farbendr. u. 15 Textabbild. Leipzig 1901, G. Freytag. Geb. 1,60 M.

Das Buch enthält einen kurzen Ueberblick über das Kirchenjahr und den christlichen Gottesdienst, wobei es doch wohl zu viel gesagt ist, wenn

50. **Gustav Melinat**, Sem.-Lehrer, Das Bibellesen im Volksschul-Unterricht. 2. Tausend. 289 S. Halle 1901, E. Ed. Müllers Verl. 2,50 M.

Das Vorwort pag. III sagt: „‚Es wächst eine zuchtlose Jugend heran'. Jeder Einsichtige wird dem Worte gewisse Berechtigung nicht versagen. Vielleicht besinnen wir Lehrer uns wieder mehr auf den (Religions-) Unterricht. Der vorliegende Versuch beschäftigt sich mit einem Zweige dieses Unterrichts, dem Bibellesen. Sein Zweck soll sein, die religiöse Bildung des Kindes auf die göttliche Offenbarung selbst zu gründen und ihm das Bibelbuch lieb und wert zu machen." Darin liegt der Vorwurf, daß die Kinder bisher nicht genügend auf die „göttliche Offenbarung selbst" hingeführt sind. Diese „göttliche Offenbarung selbst" wird mit der Bibel gleich gesetzt, die demnach als wahre, absolute Offenbarung erscheint, und da sie als „göttliche" bezeichnet wird, so hat es den bei der Lektüre verstärkten Anschein, als ob der Verfasser auf dem so oder so modifizierten Inspirationsstandpunkte stehe. Aber die Inspirationstheorie ist Wunderglaube, und mit Wundern kommt man unserer Jugend nicht mehr bei! Auch diese hat gelernt, den Weltlauf als ein großartiges, lückenloses Gewebe von zureichenden Ursachen und notwendigen Folgen anzusehen und vertrauensvoll damit zu rechnen, und hat für Wunder, d. h. Vorgänge, bei denen natürliche Ursachen durchaus ausgeschlossen sind, kein Verständnis mehr. Darum kann Besserung der Zucht nicht von Belebung des Wunderglaubens erhofft werden, und kann es nicht bloß Zweck des Religionsunterrichts sein, Bibelleser im Sinne des Verfassers heranzubilden (pag. V). Vielmehr müssen Leute erzogen werden, die, auf dem Boden der Wirklichkeit stehend, durch vernünftiges Denken zu einer festen, innerlich hebenden, mit den sittlichen Ideen Jesu übereinstimmende Weltanschauung haben. Das kann zwar die Volksschule nicht geben, aber doch vorbereiten, und eines der herrlichsten Mittel dazu ist die Lektüre der Bibel; nicht in dem Sinne, als ob sie Norm unserer Glaubensmeinungen sein oder als ob unser Gewissen an ihre Auffassung gebunden werden sollte, sondern nur durch sie bekommen wir das rechte freie Urteil über die Lehre der Kirche und sehen wir, wie eine gewaltige Kraft von Jesu ausgegangen ist, die das Alte neu gemacht hat; wir sehen, wie Jesus für das Verhältnis der Glaubenshelden zu Gott, für ihre Hoffnung und ihre Lebenshaltung entscheidend geworden ist, wie sie das geworden sind, wozu sie durch ihre Anlagen und ihre besonderen Verhältnisse bestimmt waren, und so entnehmen auch wir für uns und unser Leben Wertvolles aus diesem Buche. Während ich also prinzipiell auf anderem Standpunkte als der Verfasser stehe, erkenne ich den warmen Ton des Melinatschen Buches und die klare Sprache gern an; sehr vieles ist vortrefflich zu gebrauchen.

51. **Hermann Trilloff**, Sem.-Oberl., Die neuen Perikopen des Kirchenjahres schulgemäß erklärt. I. Teil: Die neuen evangelischen Perikopen für Seminaristen, Lehrer u. Lehrerinnen ꝛc., zugleich als Beitrag zur Behandlung der biblischen Geschichte. 216 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 2,50 M.

Das Buch will dem Lehrer ein Hilfsmittel zur Vorbereitung sein; es behandelt 69 evangelische Abschnitte, und zwar nach dem Schema der formalen Stufen. Es ist eine äußerst fleißige Arbeit, die sich sogar an das Unmögliche macht, eine Darstellung der Vorgänge am Auferstehungsmorgen nach den vier Evangelien zu geben (pag. 83). Der Standpunkt ist der dogmatisch-konfessionelle cfr. pag. 1: Alle Propheten haben Israel auf die Ankunft Jesu vorbereiten wollen; pag. 17: Jesus ist ewig, selber Gott, der Schöpfer aller Dinge. Matth. 1, 18 ff. soll folgendermaßen

erklärt werden: Aus der Verheißung des Engels wißt ihr, daß Maria durch die wunderbare Schöpferkraft des heiligen Geistes die Mutter des Erlösers werden sollte. Sie sagte es ihrem Verlobten aber nicht aus heiliger Scheu und jungfräulicher Scham . . . Joseph meinte, keine Braut heimführen zu dürfen, die nicht treu und rein wäre. Er hatte Maria aber sehr lieb . . . Schließlich schien ihm der einzig mögliche Weg, sie, seine bisherige Braut, die Mutter des Erlösers, nach gegenseitiger Uebereinkunft zu entlassen, um sie nicht vor den Augen der Welt an den Pranger zu stellen oder gar gesteinigt zu sehen. Da griff Gott der Herr helfend und klärend ein" (pag. 14).

52. **Wilhelm Romberg**, Pastor, Unterredungen mit Kindern über biblische Texte. 203 S. Berlin, Deutsche Sonntagsschul-Buchh. 2 M.

Die Unterredungen berühren sehr wohltuend durch den warmen, herzlichen Ton, der in ihnen weht, und die weihevolle Stimmung, von der sie getragen sind; der Verfasser versteht es, mit Kindern umzugehen. Trefflich ist z. B. die Stelle über den Glauben (pag. 21 f.), den der Verfasser als demütiges Vertrauen kennzeichnet; doch bleibt er sich nicht ganz treu, da pag. 189 doch von dem Glauben als Lehre die Rede ist; ferner die Stelle über die Arbeit und die Last des Lebens (pag. 110 f.), oder die Aussprache über das Sterben der Lieben (pag. 191).

Aber gerade die Vorzüge des Buches lassen es evident hervortreten, daß es unmöglich ist, von der biblischen Wunderwelt Beziehungen zu anderen lebendigen Interessen zu knüpfen. Das Weltbild des Verfassers (z. B. Engel pag. 25, Totenauferweckung pag. 193), steht in zu deutlichem Widerspruch gegen das, was sonst Unterricht und Erziehung in Schule und Leben im Schüler entwickelt haben. Ich fürchte, der Strom des Lebens, und gerade in den Verhältnissen, aus denen nach dem Vorwort die Kinder stammen, wird die isoliert dastehenden Eindrücke auch eines so warmherzigen Religionsunterrichtes verwischen und vergessen lassen. Der Religionsunterricht muß durchaus harmonisch hineinpassen in unsere gesamte Weltanschauung und darf nicht im Widerstreit stehen zu dem Weltbilde, welches Schule und Erfahrung den Kindern übermitteln.

53. **Ada v. Krusenstjerna**, Unseren Kindern. Fortlaufende Bibelerklärungen als Morgen-Andachten. 336 S. Kassel 1901, E. Röttger. 2 M., geb. 3 M.

Die Verfasserin steht auf dem Standpunkte, daß die Bibel wörtlich inspiriert ist (pag. 1: „Es sind Männer gewesen, die Gott besonders dazu erzogen und geheiligt und so gehorsam gemacht hat, daß sie das niederschrieben, was er ihnen eingab, ohne ihre eigenen Gedanken einzumischen") und daß sie die Geschehnisse im Leben der Einzelnen wie der Völker vor Tausenden von Jahren vorher verkündigt habe (pag. 3/4). Sie glaubt an eine himmlische und höllische Geisterwelt, in der neben den Engeln, „von denen wir umgeben sind und die von den Heiligen, denen Gott das innere Geistesauge geöffnet hat, manchmal gesehen werden" (pag. 150), auch Satan eine Rolle spielt (pag. 208 ff.). Trotz dieses Standpunktes sind die bibelkundlichen Kenntnisse eigentümlicher Art: „Matthäus schrieb seine Geschichte auf hebräisch" (pag. 138); Daniel soll schon viele Jahrhunderte vor Christi Geburt die Zeit seines Kommens bestimmt haben (pag. 141), und die Apokalypse soll uns einen Blick tun lassen in die Herrlichkeit des wiedergefundenen Paradieses (pag. 7). Wunderbar nimmt sich daneben der Vorwurf gegen die Vertreter der kritischen Wissenschaft aus (pag. 9): „Leider gibt es beklagenswerte Menschen, die der Bibel nicht glauben. Diese sind entweder solche, die sich von ihren Lieblingssünden nicht trennen

wollen . . ., oder solche, die mit ihrem Verstande das Wesen ihres Schöpfers begreifen wollen, und ihm vorschreiben, was Er tun und sagen soll. Meistenteils haben solche Menschen die Bibel nie gründlich gelesen und urteilen nach dem, was sie von anderen gehört haben."

Und wie stimmt dazu pag. 325: „Soviel es in eurer Macht steht, vermeidet es überhaupt, über euren Nächsten zu reden", oder pag. 324: „Wie sollte ein kleiner, unwissender Mensch sich vermessen können, andere zu richten? . . . seinen (des Nächsten) Handlungen werden (oft) schlechte Beweggründe untergeschoben."

Vielleicht wäre es richtig, wenn die Verfasserin ihre Mahnung (pag. 329) selbst befolgte: „Also auch eure Gedanken und Meinungen über Gott und den Weg zur Seligkeit sollt ihr aufgeben und Ihm einfach gehorchen," d. h. dem Gewissen folgen (pag. 9), „das mit dem, was die Bibel sagt, immer übereinstimmen wird." Das kann doch nur das Ethische in der Bibel sein, und dann stimme ich der Verfasserin durchaus zu; denn auch das Gewissen der Verfasserin wird doch kaum sämtliche Weltanschauungen der Bibel in allen ihren Phasen assimilieren wollen? Hier zeigt sich, besonders wenn man dazu das Zitat (pag. 9) vergleicht („der Bibel glauben"), wie wenig klar die Verfasserin ist, und daß zum Schreiben von Andachten doch etwas mehr gehört, als nur die Bitte an den Herrn, die Feder zu leiten und Seinen Segen darauf zu legen (Vorwort pag. 5). Vor allen Dingen wäre es gut, wenn sie sich klar machte, welchen Gefahren sie die Kinder entgegenführt, wenn sie sie in bewußten Gegensatz gegen Schule und Erfahrung bringt (pag. 6, Vorwort); das Leben wird den „Naturgesetzen, die Gott selbst gegeben hat und denen wir Menschen gehorchen müssen" (pag. 151) recht geben, und das Verständnis „der anderen Gesetze der unsichtbaren Welt, die über der Natur sind" (pag. 152) wird ihnen auch nach der Verfasserin erst aufgehen, wenn das Leben dahin ist. Es wäre meines Erachtens die Pflicht des Hauses, den Fluch der Zwiespältigkeit religiöser und profaner Bildung möglichst zu vermeiden, statt ihn zu verschärfen; mit den Mitteln, die das Buch bietet, wird niemand dem Nachdenken der Kinder (Vorw. pag. 6) gerecht und wird niemand die Zweifel entkräften, die jedem kommen. Ich kann das Buch im Gegensatz zu D. Braun in keiner Weise empfehlen.

54. **M. Werbatus**, Pastor, **Abriß der Heilsgeschichte nebst Bibelkunde.** Für die oberen Klassen höh. Lehranst. 128 S. Leipzig 1901, Deichertsche Verl. Nachf. 2 M.

Das Buch gliedert sich in folgende Abschnitte: Die Urgeschichte des Heils. Das Volk Israel als Träger der Heilsgeschichte. Jesus Christus, der Heiland der Welt. Die Aneignung des Heils während der apostolischen Zeit. Es gibt die Geschichte des Judentums nach der Auffassung des Kanons und die Geschichte der christlichen Gemeinde bis zum Tode des Paulus. Eingefügt ist eine Einführung in die biblischen Bücher.

Das Buch operiert ganz und gar mit dem Begriff der „Heilsgeschichte", einer künstlichen Konstruktion, die nicht aus der Bibel, sondern aus den dogmatischen Voraussetzungen der Katechismuslehre heraus entworfen ist und dem lieben Gott hinter die Karten gesehen hat („um der Welt an seiner Seligkeit und Fülle Anteil zu geben, schuf Gott Himmel und Erde . . . und zuletzt den Menschen", pag. 3), trotzdem es doch von ihm heißt Römer 11, 34: wer hat des Herrn Sinn erkannt? Wenn man so dogmatisch statt historisch denkt, kann man sogar in der Heilsgeschichte, die es gar nicht gibt, einen Rhythmus entdecken: sie hebt mit der Geschichte

der Menschheit an, verengt sich zur Geschichte Israels, erreicht ihren konzentriertesten Gehalt in der Geschichte des Gottmenschen und dehnt sich dann wieder über alle Völker aus (pag. 2). Die Ergebnisse der Bibelforschung werden ignoriert; während z. B. alle Quellen über das Leben Jesu, historisch betrachtet, versagen, meint der Verfasser, daß wir nach einer wunderbaren Fügung Gottes in der Vereinigung aller vier Evangelisten eine nach allen Seiten erschöpfende Darstellung von dem Reichtum des Lebens und Wirkens Jesu haben (pag. 102). Dabei ist es keineswegs klar, wie Gott oder der heilige Geist dabei mitgewirkt haben: nach pag. 21 wird die Auffassung abgelehnt, nach welcher die hl. Schrift ein Diktat des heiligen Geistes sei, und sie als von Menschen für Menschen geschrieben bezeichnet, während unmittelbar darauf gesagt wird, daß sie nicht rein menschlichen Ursprungs sei, vielmehr haben die heiligen Männer nur geredet, getrieben vom heiligen Geiste. Meines Erachtens kann mit diesem Buche ein erfolgreicher Religionsunterricht in Oberklassen höherer Lehranstalten nicht erteilt werden.

55. **Henry Wolfg. Küffner**, Palästina. Ein Leitfaden für die Schule. 32 S. München 1901, R. Oldenbourg. 20 Pf.

Das Büchlein ist wohl zu gebrauchen. Aber welche Schule kann einen besonderen Leitfaden für Palästina verwenden?

V. Kirchenlied.

56. **Otto Schulze**, weil. Pastor, Kurze Geschichte des Kirchenliedes zum Gebrauche für Geistliche und Lehrer. 9. Aufl., neu bearb. von Dr. Hermann Schulze, Pfarrer u. Schulinsp. 86 S. Breslau 1901, F. Hirt. 80 Pf.

Wenn das Büchlein nur ein Nachschlagebuch sein will für Nachweise über Verfasser von Kirchenliedern und für kurze Notizen aus dem Leben der Autoren, so ist es wohl zu gebrauchen. Wissenschaftlicher Wert aber ist einem Buche kaum beizulegen, das die ganze Geschichte des Kirchenliedes bis Luther auf acht Seiten gibt, das die Psalmendichtung der davidisch-salomonischen Zeit zuschreibt und dem Rationalismus mit den Worten gerecht werden will: „nicht mehr die heilige Schrift, sondern die eigene Vernunft wurde als Richtschnur des Glaubens und Lebens anerkannt, alles, was für sie unbegreiflich war, verworfen, der Inhalt der wichtigsten Grundlehren der Schrift, der Kern des Christenglaubens, völlig beseitigt" (pag. 69).

57. **A. P. Frahm**, Rektor, Hülfsbuch zur Behandlung der für die Schule wichtigsten Kirchenlieder nebst 1 Anhang, enth. eine Uebersicht über das christliche Kirchenjahr. 2. Aufl. 107 S. Altona 1901, J. Harder. 1,60 M., geb. 2 M.

Das Buch enthält eine Besprechung von 30 Kirchenliedern, die nach folgendem Schema erfolgt: Text — Verfasser — Entstehung — Biblische Grundlage — Inhaltsangabe und Erläuterung — Uebersichtliche Gliederung. Die Erklärungen halten sich oft sehr an der Oberfläche: z. B. pag. 6: „In unser armes Fleisch und Blut verkleidet sich das ew'ge Gut: verkleidet = überkleidet. „Das ew'ge Gut wird Christus genannt, weil er uns das ewige Gut, das ewige Heil bringt"; pag. 48: „‚Im Nu sind sie geschlossen' = schnell, ehe man's merkt." Pag. 10: „‚Ein Wörtlein kann ihn fällen' = das Wörtlein heißt Jesus Christus, der erschienen ist, die Werke des Teufels zu zerstören." (Zu dieser Stelle vgl. die eingehende Schrift „Zur Interpretation des Lutherliedes ‚Ein feste Burg'." Von D. Georg Runge, Prof. der Theologie in Berlin.) Andrerseits fehlt wohl

persönliche Leben der Kinder und auf das Leben in Kirche, Gemeinde und Staat folgen.

Der Standpunkt des Verfassers ist der kirchlich-konfessionelle, der sich hier auch streng an den Buchstaben der Schrift hält, ja, mitunter sogar noch dem Text Fremdes hineinträgt, z. B. pag. 1: „Der Himmel ist nicht nur die blaue Luft, die wir über uns sehen, sondern alles Unsichtbare (!) und besonders auch die Engel." Pag. 7: „Mit wem hielt Gott einen Rat vor Erschaffung des Menschen? Mit dem Sohne und dem heiligen Geiste. Mit welchen Worten sagt Johannes, daß alle Dinge durch Jesum (!!) geschaffen sind? Alle Dinge sind durch das Wort gemacht." II, 59: „Welcher doppelte Grund macht die Wiedergeburt möglich? Jesu Kreuzestod; Glaube an denselben."

Gerade bei der Lektüre dieses Buches ist der Gedanke nicht abzuweisen, wie wenig solche Behandlung der biblischen Geschichte in unsere Zeit paßt, und wie sie die Zwiespältigkeit mehrt zwischen religiöser und profaner Volksbildung, die leider in unserer Volksschule, wenigstens soweit sie nicht von der Kirche getrennt ist, vorhanden ist. Es wird die Welt eben nicht mehr angesehen als ein Gebiet unberechenbarer Taten überweltlicher Mächte und Wesen, wo unmittelbar hinter dem Schleier der Sichtbarkeit das hilfreiche Walten der Engel und das böswillige der Teufel beginnt; nirgends wird mehr, weder in der Rechtspflege, noch in der Heilkunde, noch in der Schule, noch im stillen Kämmerlein ein wunderbares Eingreifen übernatürlicher Mächte in Rechnung gezogen, sondern aus allen Verhältnissen des Lebens saugt die moderne Jugend den Glauben an einen harmonisch nach ewigen Gesetzen sich entwickelnden Weltlauf ein, und gerade die Schule bringt diesen Gedanken so klar zum Bewußtsein (cfr. Prof. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule). Wie unheilvoll wirkt jene supranaturalistische Weltbetrachtung, die auch in dem vorliegenden Buche hervortritt, in unserer Schule! „Ein kraftvolles Interesse für die religiösen Stoffe kann sich nur unter ausnahmsweise günstigen Verhältnissen erhalten. Meist wird nach der Schule der mächtige Strom eines Lebens, mit dem der Religionsunterricht so wenig Fühlung genommen hat, die isolierten Eindrücke verwischen und die religiösen Kenntnisse vergessen lassen — beides zum unersetzlichen Schaden des religiösen Lebens." Ja, in den meisten Fällen wird das Ergebnis einer solchen Handhabung des Religionsunterrichtes der sein, daß mit der Schale der Kern fortgeworfen wird, und daß Ernüchterung, Zweifel, Haß, Gleichgültigkeit gegen das früher Gelehrte und Gelernte an die Stelle tritt.

38. **W. Plutte.** Biblische Geschichten. Mit Abbild. nach Doré, Schnorr von Carolsfeld u. Hofmann, sowie 1 Karte von Palästina. 158 S. Riga 1900, C. J. Sichmann. Kart. 1 M.

Die biblischen Geschichten (71 aus dem alten, 81 aus dem neuen Testament) sind zunächst für die einklassigen städtischen Elementarschulen (in Riga?) bestimmt. Die mit „Kursus I" bezeichneten Geschichten sind im ersten Lehrjahre zu verwerten, während auf das zweite Jahr der I. und II. Kursus des alten und auf das dritte die beiden Kurse des neuen Testaments entfallen (Vorwort). Um den Gebrauch des Buchs auch auf der Unterstufe mehrklassiger Elementarschulen zu ermöglichen, ist der Rahmen des Erzählungsstoffes um einige Geschichten erweitert worden. Die in der Vorbereitungsklasse der Gymnasien und Realschulen durchzunehmenden Geschichten sind mit „G" bezeichnet. Der Text der biblischen Geschichten, deren Abschnitten eine Inhaltsangabe vorgedruckt ist, lehnt sich frei an den biblischen Text an.

39. **J. Mautner** u. **S. Kohn**, Biblische Geschichte und Religionslehre für die israelitische Jugend an Bürgerschulen. I. Heft. 88 S. Kart. 1 K; II. Heft. 85 S. Kart. 1 K; III. Heft. 110 S. Kart. 1,20 K. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Das erste Heft enthält die Wiederholung einiger Geschichten aus dem Pentateuch und etwas über die Geographie Palästinas, gibt dann eingehender Geschichten aus den früheren Propheten und bietet endlich in einem Anhange Bibellektüre aus den Psalmen, den Sprüchen und aus Koheleth, und eine Uebersichtstabelle aller jüdischen Fest- und Fasttage.

Das zweite Heft wiederholt einigen Stoff aus den Büchern Josua und Richter und bietet eingehender den Inhalt der Königsbücher dar. Es folgt die Geschichte des Reiches Juda, die Zeit des Exils, die nachexilische Zeit bis zu Judas, dem Makkabäer, und endlich wieder Lesestücke aus den Propheten und den Hagiographen.

Das dritte Heft enthält die biblische und nachbiblische Geschichte bis zu den Makkabäern im Ueberblick und geht auf die Geschichte der Juden bis zur Gegenwart näher ein. Der Bibellesestoff ist aus den Sprüchen und aus Ezechiel genommen; dann folgen Sprüche der Väter und Zionide. Die Religionslehre (pag. 87—110) bietet die zehn Gebote, Mosaische Festtage, Liturgisches, Pflichtenlehre, Glaubensbekenntnis u. a. Die Haltung des Ganzen ist ruhig und würdig.

IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

40. Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen. Amtliche Ausg. 824 S. Mit 8 Seiten Plänen und Karten. Stuttgart 1901, Privilegierte Württemberg. Bibelanstalt. Geb. 1,50 M.

Unwillkürlich drängt sich der Vergleich mit der Bremer Schulbibel auf, deren Bekanntschaft bei den Lesern wohl vorausgesetzt werden darf. Allein wenn auch das Aeußere beider Bücher sich ähnelt, gibt doch schon der Titel an, daß das Württembergische Lesebuch andere Ziele verfolgt. Es enthält eine wesentlich geringere Auswahl biblischen Lesestoffes, die wie überhaupt, so besonders im historischen Teile des alten Testaments das Zuviel vermeidet; geschickt ist auch die Auswahl getroffen bei den Lehr- und prophetischen Büchern, obschon hier meines Erachtens einiges noch hätte fehlen können (z. B. aus Jes. 36—39). Die Abschnitte aus dem alten wie dem neuen Testamente tragen passend gewählte Ueberschriften. Eigentümlich ist die Anordnung, daß die Geschichte Israels fortlaufend nach den Königsbüchern, die Geschichte Judas nach den Chroniken gegeben wird; das hat den Vorteil der zusammenhängenden Darstellung, aber auch den Nachteil der Verwendung von Schriften, die als historische Quellen nicht zu verwenden sind. Die Sprache vermeidet meines Erachtens zu wenig altertümliche Ausdrücke (gerochen, zween, er weigerte sich's, stund u. a.). Die Ausstattung ist vortrefflich; der Druck ist groß und klar in Langzeilen; die poetischen Stellen sind in Kurzzeilen gegeben. Die Karten und Pläne sind gut zu gebtauchen.

41. **Otto Schäfer**, Rektor, u. Lic. Dr. **Krebs**, Gymnasialprof., Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. I. Aus den Büchern der Heiligen Schrift Alten Testaments. 5. Aufl. 277 S. Mit 8 Abbild. u. 3 Karten. (Sonderabdr. für das Großherzogtum Sachsen. Ausg. B m. durchlaufendem Zeilensatz.) Frankfurt a/M. 1901, M. Diesterweg. Geb. 1 M.

Mit den Grundsätzen der Verfasser kann man durchaus einverstanden sein, vor allen Dingen auch mit dem, daß bei der Auswahl nirgends dog-

Praxis der Schule berührt. Es gliedert sich in folgende Abschnitte: Einleitung (Heimatrecht und Behandlung der Mission in der Schule, Missionsliteratur). Grundgedanken (Was ist Mission? Warum und wie treiben wir Mission?). Mission in der biblischen Geschichte. Ein Gang durch die Apostelgeschichte. Kurzer Abriß der Missionsgeschichte. Die Mission im Katechismusunterricht und im geographischen Unterricht. Was hat Deutschland für die Mission getan?

Manches Wunderliche läuft mit unter, das doch weder in einem Seminar, noch in irgend einer Schule, besonders nicht in diesen Tagen, gebracht werden dürfte, z. B. die pag. 34 erzählte Geschichte, nach welcher der Missionar Hugo Hahn von den Namakindern gesund gebetet wurde: „Die Missionare erwarteten jede Stunde sein Ende. Das hörten die Namakinder . . . und beteten, daß der liebe Heiland ihn doch wieder gesund machen möchte . . . Tags darauf ritt Hahn gesund nach der Kapstadt."

III. Naturkunde.

Von

Dr. Carl Rothe,

Professor an der Staats-Realschule des VII. Bezirks in Wien.

Auch im verflossenen Jahre wurde von verschiedenen Seiten auf die Verbesserung der Methode im naturkundlichen Unterricht hingearbeitet. In der allg. Deutschen Lehrerzeitung hat E. Grasberg einen sehr lesenswerten Aufsatz veröffentlicht über die Frage: Wie kann der naturkundliche Unterricht erziehlich wirken? Unmittelbare Anregung dazu gaben die Arbeiten von Schmeil, aus dessen Lehrbüchern auch einige Proben gegeben werden. Bekanntlich soll nach diesem u. a. neuen Methodikern in der Naturgeschichte weniger Morphologie und Systematik betrieben werden; auch soll nicht so viel Gewicht darauf gelegt werden, viele Tiere, eine größere Auswahl von Pflanzen kennen zu lernen. Das Hauptgewicht soll auf die denkende Verknüpfung der beschriebenen Organisation mit dem Zwecke derselben gelegt werden. Es wird dabei auf die Schwierigkeit für den Lehrer hingewiesen, in dieser Richtung arbeiten zu können, da die Ausbildung derselben früher auf die Biologie weniger hinleiten konnte und die Werke, aus denen der Lehrer sich nachträglich unterrichten könnte, teils zu kostspielig, teils nicht so leicht verständlich sind, als daß der Lehrer, welcher oft die Naturgeschichte nur als Nebenfach unterrichtet, sie benutzen könnte. Dabei wird auf die Wichtigkeit des Beobachtens in der Natur bei Schülerausflügen, namentlich im Schulgarten hingewiesen und gesagt, daß solche Beobachtungen eine Quelle reinen Genusses bieten, daß sie ein Verständnis von den wunderbaren Beziehungen liefern, denen man allenthalben in der Natur begegnet. Vorsichtig solle man dabei mit dem steten Hinweise auf Gottes Güte und Weisheit sein, um nicht durch zu häufiges Hereinziehen der Tätigkeit des Schöpfers die Jugend gleichgültig dagegen zu machen. Auch ohne solche Auslassungen werde die Entdeckung der ursächlichen Beziehungen in der Natur die Wahrheit bezeugen, daß Gott in der Natur sich offenbare. Zum Schlusse wird noch gesagt, daß in den Seminaren tüchtige Naturkenner ausgebildet werden sollten, welche mit warmem Herzen und pädagogischem Geschick arbeiten und sich mit den Lehren der Biologie vertraut machten. Es sollen gute Lehrbücher verwendet werden, der Lehrer solle an der Hand guter methodischer Schriften, die gegenwärtig in immer größerer Anzahl entstehen, sich weiter bilden, und es solle den Lehrmitteln, namentlich auch dem Schulgarten, sei er auch noch so klein, besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden.

Schriften, welche die Biologie in größerem Maße berücksichtigen, erscheinen immer mehr und oft von hervorragender Bedeutung. Meist eignen sie sich aber mehr für den Gebrauch des Lehrers, weniger zur Verwendung in der Schule.

Die für den Unterricht unmittelbar bestimmten Leitfaden tragen meist der neuern Richtung weniger Rechnung. Zum Teil mag das wohl in dem mangelnden Verständnis liegen, oft aber auch andern Gründen entspringen. Es ist nicht zu leugnen, daß die größere Ausdehnung der Beschreibungen in Hinsicht auf die Lehren der Biologie eine beträchtliche Ausdehnung der Beschreibungen bedingt, wodurch entweder die Lehrbücher zu umfangreich oder die zu beschreibenden Objekte in viel geringerer Zahl aufgenommen werden können. Gegen eine solche Kürzung spricht wohl einerseits, daß ein Lehrbuch Schulen verschiedener Art und in verschiedenen Gegenden dienen muß, also für jeden Lehrer eine Auswahl zu bieten hat. Andrerseits ist es doch wohl nicht ganz so wertlos, wie einzelne Autoren meinen, daß die Schüler eine gewisse Menge von Objekten nach und nach kennen lernen.

Dann ist auch nicht in Abrede zu stellen, daß der Unterricht nach ältern Büchern sehr gut die neuere Methode anwenden kann. Es ist immer im Auge zu behalten, daß der Leitfaden nur ein Hilfsmittel ist, welches durch den Unterricht ergänzt und in jeder Richtung belebt wird. Da auch ein allzuhäufiges Verändern im Inhalte der Lehrbehelfe von den Behörden nicht immer gern gesehen wird, um den Eltern nicht durch zu häufiges Wechseln der Lehrbücher unnötige Kosten zu verursachen, werden wir wohl noch längere Zeit an der gebräuchlichen Form der Lehrbücher zu bleiben haben, wenn auch der Unterricht sich mehr und mehr in neuen Bahnen bewegt.

Um so mehr wird man in dieser Hinsicht noch etwas zuwarten müssen, als die große Fülle von neuen Gedanken, welche aus der biologischen Betrachtungsweise der Naturkörper folgt, noch einer gewissen Klärung bedarf, um nicht durch ein Uebermaß darin die dessen ungewohnten Lehrer abzuschrecken.

Von besonderer Wichtigkeit ist auch der mehrfach angeregte Gedanke, daß in den Bildungsanstalten für Lehrer mehr Nachdruck auf die biologische Methode gelegt werde und daß die für die Ausbildung der Lehrer bestimmten Lehrbücher in dieser Beziehung vorangehn müssen, in welcher Hinsicht ja bereits sehr anerkennenswerte Versuche gemacht sind. Verschiedene Zeitschriften liefern ebenfalls wertvolle Beiträge.

Literatur.

I. Methodik.

1. **E. Richter**, Sem.-Lehrer, Die Naturkunde in der Volksschule (Naturgeschichte, Physik und Chemie), mit zahlr. Lehrproben u. Lektionsentwürfen. Zur Fortbildung des Lehrers, im Amte u. zur Vorbereitung auf die Prüfungen bearb. 182 S. (IV. Bd. von Max Hübner, Sem.-Dir., Der Volksschulunterricht. Theoretisch-praktisches Handbuch der Methodik des Volksschulunterrichts.) Breslau, F. Goerlich. 1,80 M., geb. 2 M.

Wir sind dem Namen des Verf. wiederholt begegnet, da er mehrere recht brauchbare methodische Werkchen veröffentlicht hat. Auch das vorliegende Werk, das als Teil eines größern methodischen Handbuches er-

scheint, wird seinen Zweck, die Ausbildung des Lehrers, recht wohl erfüllen können. Das Bändchen zerfällt in 2 Abschnitte, welche den Unterricht in Naturgeschichte und den in Naturlehre behandeln. Beide Abschnitte beginnen mit einem theoretischen Teile, dem ein praktischer folgt.

Der Verf. beginnt mit einer geschichtlichen Entwickelung der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Die ältere Zeit wird kurz besprochen. Von Lüben an werden die Ansichten der neuen Methodiker eingehend vorgeführt und als Ziel des Unterrichtes in unserer Zeit die systematisch-biologische Richtung angegeben. Sodann wendet sich der Verf. zu Zweck und Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichtes, er stellt dabei 5 Punkte auf, welche allgemein anerkannt werden. Bei der Auswahl des Lehrstoffes werden, wie natürlich die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" zu grunde gelegt. Abweichend von andern Methodikern, welche den naturgeschichtlichen Unterricht auf Zoologie und Botanik beschränkt wissen wollen, dagegen die Mineralogie der Chemie zuweisen, schlägt der Verf. vor, auf der Mittelstufe Einzelbetrachtungen von Mineralstoffen einzufügen, diese auf der Oberstufe durch chemische Belehrungen zu erweitern und schließlich auch über den Bau, die Bildung und Veränderung der Erdoberfläche sich auszulassen. Er verweist dabei auf: Peters, Bilder aus Mineralogie und Geologie, in welchem Werke er eine passende Behandlungsweise findet. Hierbei spricht sich der Verf. gegen die Vereinigung von Naturgeschichte mit Physik, Chemie ꝛc. aus, er findet darin keine Konzentration, sondern ein willkürliches Zerreißen von Zusammengehörigem. Natürlich werden, wo nötig, Anwendungen anderer Wissenschaften gemacht und ungezwungen sich ergebende Beziehungen benutzt. Mit den bei der Auswahl maßgebenden Sätzen kann man sich recht wohl befreunden, ebenso über die Stoffverteilung und die methodische Behandlung. Daran reihen sich eine Anzahl von Proben für die Behandlung von Naturkörpern der 3 Reiche, welche zum Teil andern methodischen Werken entnommen sind.

Der Abschnitt über den Unterricht in Naturlehre gliedert sich in ähnlicher Weise. Er gibt eine kurze Geschichte desselben, bespricht seine Aufgabe, Auswahl, Anordnung und Verteilung des Stoffes, Lehr- und Lernmittel. Der praktische Teil enthält 8 Beispiele als Muster für die Behandlung einzelner Abschnitte aus der Physik und Chemie.

Das Werk kann für den Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten bestens empfohlen werden, wo der führende Lehrer weitere Erklärungen, besonders bei Lösung der zahlreich aufgestellten Fragen, geben kann.

2. Dr. F. Pfuhl, Der Unterricht in der Pflanzenkunde, durch die Lebensweise der Pflanze bestimmt. VIII u. 223 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 2,80 M.

Der Schüler soll von der untersten Klasse an die Pflanze als lebendes Wesen auffassen. Er soll nicht nur die Pflanze als Anschauungsmittel betrachten, dessen Bestandteile er nach Zahl und Maß, nach Länge und Breite zu beachten hätte. Mit geistigem Bande soll der Unterricht Körperbeschaffenheit und Lebensweise verbinden. Der Unterricht reiht zwar Beobachtung an Beobachtung, diese müssen aber gedeutet werden, und Versuche müssen den Unterricht ergänzen, um die unsichtbaren Beziehungen klar erkennen zu lassen.

Mit diesem Gedanken des Vorwortes stellt sich der Verf. auf den modernen Standpunkt der Methodik. Er entwickelt nun zuerst im allgemeinen, wie er sich den Unterricht denkt, zeigt in fast pedantischer Weise

die Beschaffung des Lehrmateriales, die Verteilung in die Klassen und die Verwendung der Objekte, die dem Pflanzengarten zu entnehmen sind. Von Exkursionen hält der Verf. nicht viel — andere sind nicht ganz dieser Ansicht. Als Werkzeug zur Untersuchung dient allein eine Stecknadel. Viel wird aufgeschrieben und gezeichnet; die Namen werden nach einem Schlüssel in dem Leitfaden gesucht; vorzüglich der deutsche Name ist zu merken. Morphologische Bezeichnungen werden, aber sparsam, gewählt.

Nun geht der Verf. auf die Aufgabe der einzelnen Klassen des Gymnasiums ein. Von Sexta bis Untertertia wird jeder Klasse eine Aufgabe zugewiesen und es wird in einer recht ansprechenden Weise angegeben, wie an jeder Stelle die Pflanzen betrachtet werden sollen, oft in Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler. Verschiedene Abkürzungen gestatten auf kleinem Raume vielerlei vorzunehmen.

Sodann werden die Pflanzen des Schulgartens aufgezählt und es wird über die Erfahrungen Bericht erstattet, welche der Verf. bei dem Schulgarten seiner Anstalt machte, wodurch dieser Teil der Schrift besonderes Interesse bietet.

Ein zusammenfassender Abschnitt über die Lehren, welche der nach dem Werkchen zu erteilende Unterricht geboten hat, bildet den Schluß des sehr anregenden Buches.

Von einer Zusammenfassung der Pflanzen zu Familien, Klassen u. s. f. erfährt der Schüler nichts, ebensowenig von ausländischen Pflanzen, von der Verbreitung der Pflanzen in die Breite und Höhe, ebensowenig von der Entwickelung der Pflanzenwelt mit den Zeitaltern der Erde. Soll das der Geographie und der Geologie überlassen bleiben? Darüber spricht sich der Verf. nicht aus und doch sollte auch in dieser Richtung der Unterricht sich verbreiten. So anmutend daher die Lehrweise des Buches erscheint, so hält Ref. das denn doch für einen Mangel des sonst so anregenden Werkchens.

3. Dr. **Karl T. Fischer**, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik u. Chemie. 94 S. mit einer Uebersicht der englischen Unterrichtsliteratur zur Physik u. Chemie u. 18 Abbild. im Text u. auf 3 Tafeln. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 3,60 M.

Der Verf. hat mit Unterstützung der k. bayerischen Staatsregierung sich längere Zeit in England aufgehalten, um die Methoden des naturwissenschaftlichen Unterrichts an verschiedenen Schulen daselbst zu studieren und übergibt hier das Wichtigste von seinen Erfahrungen der Oeffentlichkeit. Als bemerkenswert wird zuerst betont, daß die englischen Schulen nicht so einheitlich organisiert sind, wie die deutschen, daß fast jede Anstalt ihren eigenen Plan hat, wodurch es leichter möglich wird, neue Einrichtungen zu erproben und Fortschritte anzubahnen, daß die Schulen meist Internate bilden, sodaß die Erziehung viel mehr kostet als bei uns, daß aber die Lehrer nicht bloß unterrichtend, sondern auch als Erzieher wirken. Als einen Hauptvorzug englischer Schulen wird angegeben, daß in dem letzten Dezennium den Naturwissenschaften ein weit größeres Feld eingeräumt wurde und daß bei dem Unterricht an den verschiedensten Schulen praktische Uebungen in größerm Umfange eingeführt wurden. Solche Uebungen erstrecken sich nicht bloß auf die Chemie, wie bei uns, sondern besonders auch auf die Physik, ja bei bessern Schulen sogar auf Botanik und Zoologie. Für diesen Zweck sind passende Laboratorien eingerichtet worden, es sind Anstalten errichtet worden, welche bestimmt sind, die dazu nötigen Lehrer heranzubilden und ältern Lehrern es möglich machen, sich die erforderliche Uebung noch anzueignen. So

breitet sich der praktische Unterricht an Mittel- und Elementarschulen, wie an Hochschulen fortwährend aus. Im weitern Verlauf beschreibt der Verf. auch einzelne Laboratorien, die er im Bilde vorführt, schildert die Tätigkeit der Zöglinge darin. Gelegentlich wird auch ein Blick auf ähnliche Bestrebungen in Deutschland geworfen und der Wunsch ausgesprochen, daß diese Bestrebungen möglichst gefördert werden möchten, um das Schulwesen in Deutschland, das den Engländern früher als mustergültig galt, auch ferner auf eine Stufe zu heben, die größern Erfolg verspricht, indem sie die individuelle Betätigung der Schüler günstiger zu beeinflussen imstande ist.

Es möge daher der Einblick in das vorliegende Werk allen denen empfohlen werden, welche sich für die Hebung des Unterrichtes und durch diese die Förderung der Industrie erwärmen. Namentlich aber sei der Wunsch ausgesprochen, daß auch maßgebende Kreise diesem Gegenstande ihre Aufmerksamkeit zuwenden möchten.

4. **Emil Fischer**, Sprachstoffe zu Lehmann-Leutemanns Tierbildern für den Anschauungsunterricht. 7. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, O. Leiner. Geb. 2,80 M.

Zum Gebrauche der 18 Tierbilder von Lehmanns Wandatlas hat der Verf. einen sehr ansprechenden Text geschrieben. Er schildert zuerst das betreffende Tier und seine Lebensweise, führt dann hübsche Gedichte zum Memorieren vor, sodann Stoffe zum Vor- und Nacherzählen, namentlich Fabeln, dann noch „Bunte Gaben" (Rätsel, Sprichwörter). Nachdem mehrere Tiere vorgeführt worden, folgt eine eingehende Vergleichung derselben. Am Schlusse finden wir noch eine Anzahl von kleinen Liedern mit beigedruckter Melodie, sodaß das Werkchen sehr geeignet ist, einen ersten Unterricht anregend gestalten zu helfen. Wir wollen es daher bestens empfehlen.

Gelegentlich der Bemerkung auf S. 2 bezüglich der Unheilbarkeit der Hundswut sei auf die wunderbaren Resultate mit Hilfe der Pasteurschen Impfmethode hingewiesen; ebenso sei bemerkt, daß weder Kälte noch Hitze oder Durstleiden die Krankheit hervorruft, sondern lediglich die Ansteckung durch den Biß oder das Beschmutzen mit dem Geifer oder Blute des kranken Tieres.

5. **Josef Fritsch**, Bürgerschuldir., Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Naturgeschichte. Für die Hand des Lehrers. II. Bd.: Vögel, Reptilien, Lurche und Fische. Mit vielen Umrißzeichnungen. 1. Heft. à Heft 60 h. Brür 1902, G. Gabert.

Ref. hat im vorigen Jahre (S. 139) die ihm zugegangenen Hefte des 1. Bandes eingehend gewürdigt. Von dem 2. Bande liegt bisher nur 1 Heft vor, welches das Haushuhn in einer für die Vorbereitung des Lehrers recht praktischen Weise behandelt. Nach dem Erscheinen weiterer Lieferungen gedenkt Ref. näher auf das Werk eingehen zu können.

II. Lehrmittel.

1. Dr. **Pfurtscheller**, Prof., Zoologische Wandtafeln in Farbendruck. Format 130×140 cm. Preis einer Tafel unaufgespannt 6 K, unterklebt, mit Leinwandrand u. Stäben 8 K, auf Leinwand gespannt, mit Stäben 10 K. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Schon seit längerer Zeit erregten die von Pfurtscheller gezeichneten und gemalten Tafeln in Lehrerkreisen Aufsehen wegen ihrer genauen Darstellung und künstlerischen Ausführung. Prof. P. hatte diese Tafeln für seinen Unterricht am Franz-Josefsgymnasium in Wien entworfen,

entschloß sich aber infolge mannigfacher Anregung, die Tafeln zum Gebrauche auch an andern Schulen zu veröffentlichen und hat nun mit der Herausgabe von 3 Tafeln begonnen, denen bald andere bereits in Vorbereitung befindliche folgen sollen. Die Tafeln stellen solche Objekte dar, welche man an natürlichen Objekten und Präparaten nicht leicht beobachten kann und sind meist nach den vom Verf. selbst hergestellten Präparaten von ihm selbst hergestellt worden. Ein Hauptbild stellt das möglichst unversehrte Tier dar, von dem ein Teil geöffnet wurde, um innere Organe zu zeigen. Daneben sind kleinere Bilder, welche wichtigere Einzelheiten vorführen. So enthält Tafel 1 die im Mittelmeer häufige Steinkoralle (Astroides calycularis Pall) in 2 Figuren. Die obere zeigt in 25facher Größe einen Korallenstock mit Individuen in verschiedener Stellung; die untere stellt ein junges Korallentier dar, das sich eben festgesetzt und den Skelettbau begonnen hat.

Fig. 2 zeigt die Malermuschel in 2 Bildern. Das obere gibt die Ansicht der nach Durchschneidung der Muscheln geöffneten Schalen mit dem Tiere. Das untere Bild zeigt einen Längsschnitt des Weichkörpers zur Wahrnehmung der inneren Organe.

Fig. 3 stellt die Weinbergschnecke dar. Das Hauptbild zeigt den zum Teil geöffneten Körper, die Nebenbilder stellen dar: das Tier nach Entfernung des Gehäuses, einen schematischen Durchschnitt des Tieres und das Schema des Nervensystemes.

Nahezu fertig sind der Haifisch, der Tintenfisch und der Seeigel. Da noch verschiedene andere Tafeln vom Verf. bereits fertig hergestellt sind, wird man in der Lage sein, bald eine entsprechende Anzahl der ausgezeichneten Tafeln erhalten zu können. Sie werden für Schulen der verschiedensten Arten passend sein, um so mehr, als sie einzeln käuflich sind. Dem genauen Texte wird eine verkleinerte Abbildung jeder Tafel beigegeben, welche bei dem Format 12 : 13 cm nicht nur zum bequemern Studium sich eignet, sondern auch zur Illustration in Lehrbüchern verwendbar ist.

2. **Ad. Lehmann**, Schuldir., Zoologischer Atlas. Farbige Wandtafeln, enthaltend Typen aus dem gesamten Tierreich. 88×66 cm. Nach Aquarellen von H. Leutemann, Fr. Specht u. E. Schmidt in Buntfarbendr. ausgeführt. Preis per Stück roh 80 Pf. u. 1,40 M., auf doppeltem Papier m. Leinwandrand u. Oesen. 1 M. u. 1,60 M. Leipzig, Leipz. Schulbilderverl.

Dieser Wandatlas wurde wegen seiner vorzüglichen Ausführung und der guten Auswahl der Objekte für den Unterricht wiederholt im Jahresberichte genannt (zuletzt 50. Bd. S. 96). Abermals liegen 5 neue Tafeln zur Ergänzung des nun auf einige 60 Tafeln angewachsenen Unternehmens vor, welche sich in ihrer Ausführung vollkommen der Darstellung der frühern anschließen und ebenso wie diese einzeln käuflich sind. Neu abgebildet sind: die beiden Hyänen, Borkenkäfer und Apfelblütenstecher (mit Entwickelung und Aufenthaltsort), Walroß, Truthahn und -Henne, Lama. Die Bilder sind von Specht in sehr gelungener Weise ausgeführt. Es sei daher von neuem die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt auf dieses ausgezeichnete Lehrmittel hingelenkt.

3. **Ad. Lehmann**, Tierbilder für den Anschauungsunterricht in der Volksschule, sowie zur Grundlage für den naturgeschichtl. Unterricht. Nach Aquarellen von H. Leutemann u. E. Schmidt in Buntfarbendr. ausgeführt. 88×66 cm. Preise wie beim vorigen. Ebend.

Diese Tafeln entsprechen in der Ausführung vollkommen den vorstehend genannten. Sie bringen 22 Tiergestalten auf 18 Tafeln zur

Darstellung. Es sind Tiere, die allenthalben beim ersten Unterricht genommen werden (10 Säugetiere, 4 Vögel, 1 Reptil, 1 Amphibium, 2 Fische, 2 Insekten, 1 Spinne und 1 Krebs). Zur Erleichterung des Gebrauches kann sich der Lehrer des gleichzeitig erschienenen Werkes: Fischer, Sprachstoffe zu Lehmann-Leutemanns Tierbildern mit Vorteil bedienen (siehe S. 169).

4. **Ad. Lehmann**, Zootomische Wandtafeln. 12 zum Teil farbig ausgeführte Tafeln, 88×66 cm, als Ergänzung zu Lehmann-Leutemanns „Zoologischem Atlas", sowie als vollständiges Schulbilderwerk herausg. Preis per Tafel roh 80 Pf., auf doppeltem Papier m. Leinwandrand u. Oesen 1 M. Text dazu von Dr. A. Braß. 1,80 M. Ebendas.

Diese Tafeln bringen innere Organe typischer Formen verschiedener Tierkreise zur Darstellung, Skelette, Verdauungsorgane, Atmungsorgane ꝛc. und werden den Besitzern des Lehmannschen Atlasses sehr willkommen sein, um so mehr, als ihre Größe sie sehr brauchbar erscheinen läßt und der Unterricht selbst an den einfachsten Schulen doch auch gelegentlich auf die innern Organe der Tiere Rücksicht zu nehmen hat. Bezüglich des Dargestellten sei auf den Prospekt verwiesen.

5. Dr. **Ferdinand Frenkel**, Prof., Anatomische Wandtafeln, für den naturgeschichtl. Unterricht an höheren Lehranstalten bearb. 8 Tafeln im größten Landkarten-Imperialformat. 112×129 cm. Mit erläut. Text. Taf. V u. VI (3 Blatt), Text (54 S.). à Tafel 5 M., aufgezogen 10 M. Jena 1901, G. Fischer.

Von diesem Werke wurden die beiden ersten Tafeln bereits in dieser Zeitschrift (49. Bd. S. 101) angezeigt, worauf wir bezüglich des Planes und der Ausführung des Werkes im ganzen hinweisen.

Tafel V bildet einen Teil der Organe der Bauchhöhle ab. Das Hauptbild zeigt die hintere Wand derselben nach Entfernung des Magens und der Därme in natürlicher Größe und in Farben, welche die Organe in Natur zeigen; nur die Adern sind wie auch schon auf den früher erschienenen Tafeln rot (Arterien) und blau (Venen) koloriert. Alle Organe sind deutlich mit Buchstaben bezeichnet, welche auf den begleitenden Text hinweisen und eine sorgfältige Orientierung ermöglichen. Man sieht das Zwerchfell, die Nieren und Nebennieren, die Harnleiter, Harnblase, die Bauchaorta mit ihren Aesten, die untere Hohlvene und die Brustmuskeln, sowie einen Teil des (abgeschnittenen) Mastdarmes. Neben dem Hauptbilde sind rechts, links und unterhalb einzelne Organe, ebenfalls meist in Naturgröße abgebildet, andere Bilder sind schematische Darstellungen in beträchtlicher Vergrößerung. Fig. 2 stellt einen Durchschnitt der rechten Niere vor, Fig. 3 einen Teil desselben in fünffacher Größe, Fig. 4 zeigt die schematische Darstellung der Anordnung und des Verlaufes der Harnkanälchen, Fig. 5 stellt zwei Glomeruli mit den umliegenden Gefäßen dar. Fig. 6 bietet einen Querschnitt einer Nierenpapille, Fig. 7 ein Stück Dünndarmschleimhaut, Fig. 8 einen Vertikalschnitt durch dieselbe in 66facher Vergrößerung, Fig. 9, 10 und 11 weitere Details, Fig. 12 die Milz von der einen Seite, Fig. 13 einen Querschnitt durch die Milz und Fig. 15 eine schematische Darstellung ihres Baues.

Tafel VI führt das Skelett mit zahlreichen Einzelknochen vor. Das Hauptbild zeigt das Skelett eines erwachsenen Mannes von vorn in $^2/_3$ Lebensgröße. Daneben sind in natürlicher Größe ein Schädel von unten und die Schädelbasis von innen, sowie der Schädel eines Neugeborenen von der Seite und von oben dargestellt. Nun folgen verschiedene Wirbel von oben, den Seiten und von hinten, sowie das Kreuzbein, in ver-

kleinertem Maßstabe das Schulterblatt von hinten und von vorne, ein jugendliches Schulterblatt, das Hüftbein des Erwachsenen von außen und innen, sowie das eines Knaben, verschiedene Gelenke und endlich die Knochen der Hände und Füße in natürlicher Größe, von oben und unten betrachtet.

Die beiden Tafeln lassen sich als sehr gelungene Darstellungen der betreffenden Organe bezeichnen und können infolge ihrer Größe und deutlichen Ausführung beim Unterricht mit Vorteil verwendet werden, wozu noch kommt, daß der Text ergänzt wird durch die gleichzeitig erschienene und an dieser Stelle bereits gewürdigte „Lehre vom Skelett des Menschen" (53. Bd. S. 148), in welcher der Verf. noch zahlreiche Einzelheiten zur Anschauung bringt, welche auf der Tafel VI keinen Platz finden konnten. Es sei daher hiermit nochmals auf die beiden sich ergänzenden Werke aufmerksam gemacht.

6. S. **Schlitzberger**, Lehrer, Die Kulturgewächse der Heimat mit ihren Feinden und Freunden, in Wort und Bild dargestellt. 6. Serie: Kätzchenblütige Laubhölzer; Taf. I: A. Die Sommereiche, Quercus pedunculata; B. Der Haselnußstrauch, Corylus avellana. Taf. II: Die Rotbuche, Fagus silvatica; Die Birke, Betula alba. 51,5×76,5 cm. Mit Text. (16 S.) Leipzig, Amthorsche Verl. 3 M., auf Leinw. aufgez. 5 M.

Bezüglich der Form und Bedeutung dieser Tafeln verweisen wir auf unsere Anzeigen der früher erschienenen Serien dieses Werkes (zuletzt Bd. 50 S. 97). Die beiden Tafeln dieser Serie führen uns den Laubwald in seinen schönsten Formen als Lebensgemeinschaft vor: Eiche und Buche, daneben Hasel und Birke. Das Hauptbild der I. Tafel zeigt einen Ast der Eiche mit Laub und Früchten im Vordergrund. Daran und im Hintergrund sehen wir die Tierwelt vertreten, welche die Eiche belebt. Sie sind miteinander gruppiert, auch wenn sie nicht gleichzeitig vorkommen. Von Säugetieren werden das Wildschwein, das Eichhorn und die Ohrenfledermaus vorgeführt. Eichelhäher und Spechtmeise repräsentieren die Vogelwelt, Hirschkäfer, Maikäfer (fliegend und kriechend), Prozessionsspinner, Eichenwickler und Gallwespe nebst Larven die Insekten. Daneben findet sich ein blühender Eichenzweig und einige Haselnußzweige mit Blättern, Blüten und Früchten, sowie eine Keimpflanze der Eiche. Zu beiden Seiten der Hauptbilder sind vergrößerte Darstellungen der Blüten nach Ansicht und Durchschnitt, sowie vergrößerte Bilder der Insekten und ihrer Larven.

Tafel II bietet einen Blick in das reiche Leben des Buchenwaldes. In einer Lichtung vor den zahlreichen Stämmen junger Buchen sehen wir Samenkapseln der Buche, einige Keimpflanzen, einen Heidelbeerzweig und den Steinpilz, sowie einen Fuchs, der sich an eine mit den Eckern beschäftigte Waldmaus heranschleicht. Aus dem Boden kriecht ein Maikäfer heraus. Ein älterer Buchenstamm (mit Zweigen daneben) trägt Früchte und zum Teil herbstlich gefärbtes Laub. Der Kuckuck verfolgt die behaarte Raupe des Buchenspinners, der Buntspecht ist mit den Larven des Borkenkäfers beschäftigt, deren Gänge bloßgelegt erscheinen. Der Waldkauz sitzt auf einem Aste daneben, darüber sind auch blühende Zweige der Buche und einige Teile der Birke, deren Zapfen erheblich vergrößert dargestellt sind, sowie ein keilförmig geschnittenes Stück Buchenholz mit Rinde, Jahresringen und Markstrahlen, für die Fernsicht kräftig ausgeführt. Endlich sind zu beiden Seiten wieder einige Insekten, sowie Blütenteile und Früchte der Buche und Birke in sehr großem Maßstabe abgebildet.

Die Tafeln sind ebenso wie die bereits früher erschienenen beim

Unterrichte an Volks- und Bürgerschulen recht gut verwendbar. Der Text gibt passende Erläuterungen, macht auf manches aufmerksam, was in unserer Zeit über das Zusammenleben verschiedener Pflanzen und Tiere als wichtig anerkannt ist, und belehrt auch über einige allgemeine Erscheinungen aus dem Pflanzenleben.

III. Allgemeine Naturkunde.

1. Natur und Schule. Zeitschrift für den gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil u. B. Schmid. I. Bd. 1. u. 2. (Doppel-) Heft. 112 S. m. 14 Textabbild. Jährl. 8 Hefte = 12 M. Leipzig 1902, B. G. Teubner.

Um den Aufschwung, den die Naturwissenschaften in dem verflossenen Jahrhundert erfahren haben, auch mehr und mehr auf die Schule zu übertragen, wollen die Verf. eine Zeitschrift schaffen, welche die Entwickelung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in jeder Richtung fördern soll, sodaß in der Zoologie und Botanik ebensowohl die anatomisch-morphologischen und systematischen, als die biologischen und physiologischen Fragen eingehende Behandlung finden, in Physik, Chemie und Mineralogie die theoretische wie die praktische Seite zur Geltung kommen. Dabei sollen neue Forschungen bekannt gemacht werden, Bücher und Zeitschriften sollen zur Besprechung kommen, besonders aber alles, was auf den Unterricht Bezug hat. In einem Sprechsaal soll Gelegenheit zu Anfragen einschlagender Art und Anregung zur Diskussion derselben geboten werden.

Das vorliegende Doppelheft bietet sogleich eine Fülle des interessantesten Stoffes. Dr. B. Schmid berichtet über die Entwickelung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert und ihren Einfluß auf das Geistesleben und die Aufgabe der Schule, Prof. Dr. Paulsen über Biologie in höhern Schulen, Geh. Hofrat Dr. Wagner über das Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterricht, Prof. Dr. Pfuhl über den Pflanzengarten an der höhern Lehranstalt, Prof. Dr. Walther über die Geologie in der Schule, Kustos Dr. Matschie über neue Forschungen in der Säugetierkunde. Es folgen ebenso anregende kleinere Mitteilungen, Besprechungen über verschiedene neue Werke, über Programmsaufsätze u. a. — Unser Raum gestattet nicht ein näheres Eingehen, sodaß Ref. sich auf diese kurze Anzeige beschränken muß; doch kann er nicht unterlassen, die neue Zeitschrift der Aufmerksamkeit der Fachkollegen auf das wärmste zu empfehlen, da sie nach dem vorliegenden Hefte eine der anziehendsten Fachzeitschriften zu werden verspricht, deren Wirkung auf die Entwickelung des Unterrichtswesens eine sehr günstige sein muß.

2. Dr. Th. Schmidt u. Fr. Drischel, Naturkunde für mittlere und höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Best. vom 31. Mai 1894 bearb. Breslau, M. Woywod.

III. Teil: Der naturkundl. Stoff für 80 Lehrstunden des 6. Schuljahres, bearb. v. Drischel. 271 S. m. 287 in den Text gedr. Abbild. 1901.

VI. Teil: Der naturkundliche Stoff (Akustik, Optik, Chemie der Nahrungsmittel, Mechanik, geolog. Grundbegriffe) für 80 Stunden des 9. Schuljahres, bearb. v. Dr. Schmidt. 286 S. m. 262 Abbild. im Text u. 1 Spektraltafel. III. u. VI. Teil, à 1,50 M.

Den im vorigen Jahrgange (S. 144) angezeigten 3 Teilen folgten zwei weitere Teile des Werkes. Teil III ist der Naturgeschichte gewidmet. Den Anfang bilden Pflanzenbilder der Heimat, welche nach der Jahreszeit geordnet sind. Bei jedem Bilde wird eine oder die andere Familie

eingehend betrachtet. Dabei werden außer Nutz- und Giftpflanzen auch Zierpflanzen vorgeführt, da diese den Schülerinnen oft leichter zu Gesicht kommen, als die Unkräuter in Feld, Wald und Wiese. Dabei werden biologische Verhältnisse besonders berücksichtigt und an den Pflanzen lebende Tiere erwähnt. Aufgefallen ist dem Ref., daß unter den Seerosengewächsen mehrere Pflanzen genannt sind, welche mit den Seerosen nichts als den Standort gemeinsam haben.

Der zoologische Teil dieses Bandes umfaßt die niedern Tiere und bringt zum Schlusse eine Uebersicht des Tierreiches in aufsteigender Folge (bei den einzelnen Kreisen umgekehrt). Hier und da wäre noch eine Ergänzung zweckmäßig, so bei den Blattläusen der Zweck der Rückenröhren (früher Honigröhren genannt), bei Hydrophilus piceus hätte wohl gesagt sein sollen, daß der Käfer nur Pflanzenstoffe frißt, während seine Larve sich von Fischen und Fischlaich ernährt.

Der mineralogische Teil bespricht Luft, Wasser, einige feste Mineralien und Metalle. Teil VI behandelt die auf dem Titelblatte genannten Partien der Wissenschaft, sodaß in demselben die Physik beendet wird. Es werden dabei wie auch im V. Teil die wichtigsten Errungenschaften der Neuzeit berücksichtigt und der ganze Lehrstoff in sehr ansprechender Weise behandelt. Ein Abschnitt aus der organischen Chemie geht in anregender Weise von der Bildung organischer Stoffe unter Wirkung des Lichtes aus und bespricht vorzugsweise die Bestandteile der Nahrungsmittel und geht dabei auf ihre Rolle bei der Ernährung ein.

Den Schluß bildet ein hübscher, aber etwas kurzer Abschnitt über die Bildung der Erde.

Die Schülerinnen werden bei der häuslichen Wiederholung in dem Werke die genaue Erklärung dessen finden, was sie im Unterricht hörten und sich danach vorbereiten können, selbst wenn sie ein oder das andere versäumt hätten. Schwierigere Partien sind bezeichnet, um gelegentlich übergangen zu werden. Das Buch hat gute Abbildungen, ähnlichen besseren Werken entnommen.

3. **Joh. Schneiderhan**, Sem.-Oberl., Kommentar zum Lesebuch für die kathol. Volksschulen Württembergs. III. Realistischer Teil. B.: Behandlung der Naturlehre und Naturgeschichte in der Volksschule. Für Schulamtszöglinge, Lehrer u. Lehrerinnen method. bearb. von Frick, Schneiderhan, Dorner, Ruf und Stark. Stuttgart 1901, Muthsche Verl. 6,60 M., geb. 7,20 M.

Zwei Teile dieses Kommentares sind bereits im Jahresberichte besprochen worden (Bd. 52 S. 358 und Bd. 53 S. 388). Der vorliegende beschäftigt sich mit den Lesestücken, welche physikalische und naturgeschichtliche Themen betreffen, und gibt zu denselben eine weitgehende Erklärung, sowie eine gründliche Belehrung über ihre Behandlung im Unterricht, welche sich der Leser noch erweitern kann, wenn er nach den reichlich gebotenen Literaturnachweisen greift. Für die Physik, wie für die Naturgeschichte wird eine zweckmäßige methodische Belehrung vorausgeschickt. Eine solche wird auch bei verschiedenen Abschnitten eingeflochten, die nach den Seiten des Lesebuches geordnet sind. Ein physikalisches Lehrbuch wird durch den physikalischen Teil nicht ersetzt, obschon die Behandlung eine sehr eingehende ist. Aber schon das Fehlen von Abbildungen wird manchen Leser hindern und dann fehlen viele wichtige Kapitel aus der Physik, die im Lesebuch nicht berücksichtigt erscheinen.

Weniger Lücken treten im naturgeschichtlichen Teile auf, welcher recht praktisch geordnet ist und das Zusammenleben der Naturkörper, sowie

ihre gegenseitigen Beziehungen und das Verhältnis zum Menschen recht gut darlegt und in frischer, lebendiger Darstellung ausführlich bietet. Freilich wird wohl nur ein Teil des Gebotenen immer Verwendung finden, da der Lehrstoff in reichem Maße vorgeführt wird. Aber auch hier wird der Leser zu vollkommenem Verständnis sich in Bilderwerken umsehen müssen. Die angehängte Einteilung der Naturkörper steht, was die Pflanzen anbelangt, auf dem Standpunkte der neueren Systematik, was bei den Tieren nicht ganz der Fall ist.

Jedenfalls wird das Werk seinen Zweck, dem Lehrer die Vorbereitung zur Benutzung des Lesebuches, für welches es bestimmt ist, zu erleichtern, recht gut erreichen lassen und ihm das zeitraubende Aufsuchen in verschiedenen Werken ersparen, sowie es möglich machen, seine Belehrung in einer den Bestrebungen unserer Zeit entsprechenden Weise durchzuführen.

4. **M. Kohler**, An der Wende des Jahrhunderts. Rückblicke auf die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert u. Ausblicke auf die Aufgaben, welche das 20. Jahrhundert zu lösen hat. Eine Sammlung von 8 Vorträgen. Eßlingen 1901, W. Langguth. Geb. 3 M.

Im Winterhalbjahr 1900/1 veranstaltete der „Deutsche Lehrerverein für Naturkunde" in Eßlingen eine Reihe von Vorträgen, in welchen die Fortschritte der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert und ihr Einfluß auf das praktische Leben behandelt wurden. Der Erfolg, den diese von verschiedenen Gelehrten gehaltenen Vorträge hatten, veranlaßte den Vorsitzenden des Vereins, dieselben in Druck zu geben und vereinigt herauszugeben, sodaß dieselben den Zuhörern zu genauerem Studium und zugleich einem weitern Leserkreis zugänglich gemacht wurden.

Schon der erste Vortrag über die Entwickelung der Elektricitätslehre muß in einer Zeit, wo die Elektricität in alle Verhältnisse des Lebens bringt, hohes Interesse erwecken. An denselben ist eine Uebersicht der absoluten Maßeinheiten gefügt, welche in dem Vortrage wiederholt angewendet wurden und hier im Zusammenhang erklärt werden. Noch mehr Anregung dürfte der 2. Vortrag: Entstehen und Vergehen der Welt bieten, da er eine große Menge einschlagender Fragen zu lösen versucht und wertvolle Hinweise auf soviele Fragen der Physik, Astronomie, Geologie, Chemie u. s. w. enthält. Kürzer, obschon nicht weniger schön sind die Errungenschaften der Chemie und der Technik im 19. Jahrhundert geschildert. Der Verf. geht von den Leistungen eines Cylinders aus, welcher in den Dampfmaschinen u. a. so Wertvolles hervorbringt, während er andrerseits in den Geschützen die mächtigsten zerstörenden Wirkungen hat. Der Einfluß der Naturwissenschaft auf die Heilkunde wird jeden befriedigen, der über den Einfluß der Bakterien und die Bekämpfung der Infektionskrankheiten durch neuere Heilmittel nicht völlige Klarheit hat. — So bietet auch der Vortrag über die Fortschritte in der Erforschung der Tier- und Pflanzenwelt und ihrer gegenseitigen Beziehungen Aufklärung über dieses mehr und mehr in der Wissenschaft und dem Unterricht vordringende Thema. Nennen wir noch den Vortrag über Meeresforschungen und den über das Gesetz von der Erhaltung der Energie und die Physik im 19. Jahrhundert, so glauben wir schon durch die Angabe der 8 Themata unsern Lesern einen Begriff über den Wert der Sammlung gegeben zu haben, die sich sowohl für Gebildete im allgemeinen, im besondern aber für Lehrer und — bei der sehr würdig gehaltenen Sprache — auch für die reifere Jugend vollkommen eignet.

5. Dr. **Edmund Biernacki**, Arzt, Die moderne Heilwissenschaft, Wesen u. Grenzen des ärztlichen Wissens. Autorisierte Uebersetzung von Dr. S. Ebel. 8°. VIII u. 129 S. (Aus Natur- und Geisteswelt, Bdch. 25.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Vorliegende Abhandlung ist auf Grund einer Reihe von Vorlesungen entstanden, welche der Verfasser im Winter 1859 in der Warschauer medizinischen Gesellschaft gehalten hat. Es sollen darin die Gesichtspunkte zusammengefaßt werden, welche für die Berufstätigkeit der heutigen Aerzte in Betracht kommen. Infolge der großen Zersplitterung der Medizin erweisen sich solche Darstellungen als sehr wichtig, da der Einzelne die leitenden Grundideen der medizinisch-wissenschaftlichen Tätigkeit leicht vergißt. Die Arbeit wurde sodann vielfach erweitert in einer polnischen Zeitschrift veröffentlicht und liegt nun in deutscher Uebersetzung vor. Sie ist zum großen Teile nicht für Aerzte bestimmt, wohl aber für naturwissenschaftlich und philosophisch gebildete Leser. Namentlich aber eignet sie sich auch für den Lehrer, welcher doch vor allem auch dazu berufen ist, richtige Ansichten auf allen Gebieten der Wissenschaft sich zu bilden und solche in weiten Kreisen zu verbreiten.

In der Einleitung stellt der Verfasser fest, daß der Laie trotz der großen Popularität der Medizin den Inhalt dieser Wissenschaft nur wenig kennt. Er erklärt, weshalb so selten richtige Ansichten über die Heilkunst in das Publikum dringen, woran teilweise die populären „Ratgeber" und „Hausärzte" schuld seien. Die Medizin habe sich erst in der neueren Zeit zu einer Wissenschaft erhoben, welche allgemein naturwissenschaftliche Ideen bringt, und es sei der Gebildete genötigt, sich mit dem Kern dieser Lehren vertraut zu machen, ebenso wie mit den Grundlehren der Chemie und Physik.

Hierauf werden die Ansichten der Laien über das Wesen und die Leistungsfähigkeit des ärztlichen Wissens besprochen, der Unterschied zwischen Diagnostik und Erkenntnis der Krankheiten erläutert und an dem Beispiel der ansteckenden Krankheiten erklärt. Trotz der oft mangelnden Erkenntnis versucht die Medizin Krankheiten zu heilen. Sie richtet sich hierin nach den zutage tretenden Symptomen, wie das schon die Aerzte in früheren Zeiten taten. Ein historischer Rückblick auf die Lehren des Hippokrates u. a. Aerzte früherer Jahrhunderte belehrt über die Entwickelung der Heilkunde bis in unsere Zeit. Es werden auch diejenigen Heilmittel, deren Wirkung auf den Organismus sicher ist, hervorgehoben; besonders aber wird bewiesen, daß die Heilkunst namentlich in der Chirurgie und bei Epidemien seit der Anwendung der Desinfektions- und der antiseptischen Mittel weit günstigere Erfolge aufzuweisen hat. Es wird ferner auf die ungemein wichtige Anwendung eines Heilserums und vornehmlich auch darauf aufmerksam gemacht, wie der Mensch durch Aenderung seiner Lebensverhältnisse und Gewohnheiten Krankheiten vorbeugen kann.

Besonders anregend sind die Ausführungen des Verfassers über die vielen ärztlichen Sekten in älterer und neuerer Zeit, wie diese entstanden und ihren Ruf erhielten und wie wenig sie leisten, ja wie viele Menschen zugrunde gehen, weil sie im Vertrauen auf Homöopathen, Naturärzte ꝛc. es versäumen, rechtzeitig einen guten Arzt aufzusuchen. Namentlich auch in dieser Richtung kann das Studium des kleinen Werkes den besten Erfolg haben.

6. Dr. **Robert Sieger**, Prof., Die Alpen. 170 S. Mit 19 Vollbildern u. Abbild. u. 1 Karte der Alpeneinteilung. (Samml. Göschen.) Leipzig 1901, G. J. Göschensche Verl. Geb. 80 Pf.

Der Verfasser führt uns durch die waldigen Vorberge in die nördlichen Landschaften der Alpen und quer durch dieselben zum Süden, um dann den Blick nach Osten und Westen zu wenden und uns mit der Gliederung des größten europäischen Gebirges vertraut zu machen. Er untersucht sodann den geologischen Bau der Alpen, der so eigenartig ist, daß es lange Zeit brauchte, bis man zu einer richtigen Erkenntnis der Schichtenfolge der Gesteine und — namentlich durch die Forschungen des Prof. Sueß — zu einer richtigen Vorstellung von dem Entstehen unseres Hochgebirges gelangte. Da bei der Bildung des Gebirges in seiner gegenwärtigen Gestalt das Klima und die Bewässerungsverhältnisse neben der Hebung durch die Zusammenziehung der Erdrinde vor allem wirksam waren, werden diese Umstände einer kurzen Schilderung unterzogen; Schnee und Eis werden neben dem fließenden Wasser in ihren Wirkungen betrachtet. Nach ihrer heutigen Gestaltung werden die Lebewesen mit ihren Höhengrenzen, die Bevölkerung, ihre Beschäftigung mit Ackerbau und Viehzucht, Bergbau und Industrie besprochen, die Verkehrsverhältnisse und schließlich die Beziehungen der Alpen zu ihrem Vorlande werden geschildert und schließlich wird eine Einteilung der Alpen nach Aug. v. Böhm gegeben.

Das lebendig geschriebene und durch hübsche Bilder gezierte Bändchen wird manchen Leser zum weiteren Studium einladen, zu welchem Zwecke der Verfasser an verschiedenen Stellen die bezügliche Literatur anführt.

7. **Carl A. Krüger**, Grundzüge der Naturgeschichte und Naturlehre für Volks- u. Bürgerschulen. 6. durchges. Aufl. 136 S. m. 125 Abbild. Berlin 1900, J. Rentels Verl. Geb. 60 Pf.

Das für einfache Verhältnisse bestimmte Werkchen bringt Pflanzen und Tiere in Gruppen, bei deren Aufstellung sehr verschiedene Grundsätze maßgebend waren. Die im ganzen richtigen Beschreibungen nehmen keine Rücksicht auf neuere Bestrebungen in der Wissenschaft, ebensowenig die angehängte systematische Uebersicht. Nach den Naturkörpern, welche ausführlich beschrieben werden, werden viele andere nur mit Namen angeführt. An die Beschreibung der Teile des menschlichen Körpers werden Winke zur Pflege der Gesundheit gefügt. Der physikalische Teil behandelt die wichtigsten Lehren aus der Physik und einiges aus der Chemie.

Dem Werkchen könnte eine zeitgemäße Umarbeitung empfohlen werden.

8. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausg. von Prof. H. Schiller u. Prof. Th. Ziehen. IV. Bd. 4. Heft (Ein Band von 6—7 Heften = 7,50 M.): Die Entwickelung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Mit einer Einleitung: Logik der statistischen Methode von Dr. Wilhelm Ament. 60 S. m. 14 Kinderzeichnungen. Berlin 1901, Reuther & Reichard. Einzelpreis 1,80 M.

In der Einleitung bespricht der Verf. die Art und Weise, wie die zeitige Entwickelung des Menschen erforscht werde, und wie zur Gewinnung sicherer Resultate verschiedene Beobachtungsmethoden zur Anwendung gelangen und daß zur Feststellung zahlenmäßiger Beziehungen die statische Methode zur Anwendung gelangen müsse. Ueber solche Beobachtungen liegen schon viele Versuche vor, von denen eine große Anzahl in Fußnoten angeführt werden, während im Texte angegeben ist, wie die Resultate auf verschiedene Weise erzielt werden.

In der Abhandlung selbst untersucht der Verf., wie die Pflanzenkenntnis einerseits beim Kinde, andererseits bei Völkern sich mit der Zeit entwickelt. Die Kenntnis der Pflanzen entwickelt sich in beiden Fällen weit später als die der Tiere und des Menschen. Während z. B. von letzterem schon frühe zeichnerische Versuche gemacht werden, werden solche von Pflanzen erst mit dem Alter von etwa 1500 Tagen beobachtet und diese erstreckten sich auf höchst allgemeine Darstellungen (eines Baumes, einer Blume) und lassen nur die größern Organe erkennen, während kleinere der Aufmerksamkeit des Kindes entgehen. Auch bei der Entwickelung der Sprache zeigt sich, daß anthropologische und zoologische Begriffe sich früher und reichlicher entwickeln als botanische. Bei diesen zeigt sich, ebenso wie bei ungeschulten Erwachsenen die Unterscheidung meist nur bis zur Gattung oder gar nur zu größern Gruppen differenziert. Aus seinen Beobachtungen an mehreren Kindern im Alter zwischen 2 und 9 Jahren zeigt der Verf. in einigen Tabellen die Entwickelung der Pflanzenkenntnis und findet sodann, daß ihr Vater (32 Jahre alt) wenig mehr solche Begriffe hatte, als eine 7jährige Tochter, und schließt daraus, daß der botanische Unterricht im Volke oft noch recht wenig eindringliche Resultate fördert. Interessant ist, wie im 2. Teil seiner Arbeit nachgewiesen wird, wie der Mensch in der Urzeit ebenfalls den Pflanzen wenig Aufmerksamkeit zuwendete, sodaß man nur selten Abbildungen derselben neben verschiedenen dargestellten Tieren (Steinzeit z. B.) findet. Ebenso zeigt die Entwickelung der Sprache, die kleine Anzahl von Namen für verschiedene Pflanzenarten in den meisten Sprachen, die geringere Aufmerksamkeit der Urvölker auf die Pflanzenwelt.

Daß solche Studien einen hohen Wert für den Sprachforscher haben und ebenso für die Beurteilung von Vorgängen in vorhistorischer Zeit, ist selbstverständlich. Wir müssen daher dem Verf. Dank wissen für seine wertvolle Anregung und wünschen, daß durch dieselben auch andere veranlaßt werden mögen, in gleicher Richtung ihre Forschungen auszudehnen.

9. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien im Hause. Plaudereien in der Dämmerstunde. Ein Buch für die Jugend. 2. Aufl. IV u. 181 S. Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Wir haben dieses Werkchen bereits bei seinem ersten Erscheinen angezeigt (Jahresber. Bd. 48 S. 81) und als eine passende Lektüre für die Jugend empfohlen, weil es in anregender Weise eine Anzahl von naturwissenschaftlichen Fragen erörtert, welche im Unterricht nicht immer oder doch in anderer Weise vorkommen. Die zweite Auflage, in der auch einige Bilder erneuert wurden, ist durch kleine Erweiterungen ergänzt worden. Sie darf, wie die erste, in bester Weise empfohlen werden.

10. Dr. **Karl Kraepelin**, Naturstudien in Wald und Feld. Spaziergangsplaudereien. Ein Buch für die Jugend. VIII u. 187 S. m. Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3,60 M.

Wie bereits in einem ähnlichen Werkchen (Naturstudien im Hause, siehe vorstehend) will der Verf. den Schulunterricht durch häusliche Lektüre der Jugend erweitern. In Gestalt eines Gespräches, welches der Vater mit seinen 3 Söhnen auf Spaziergängen in Wald und Feld führt, werden die verschiedensten Naturerscheinungen auf leichtfaßliche Weise erklärt. In ungezwungener Weise wird, an eine Beobachtung anknüpfend, das Naturleben geschildert, und wertvolle Anregungen werden dem jugend-

lichen Geist gegeben, die ihm das Verständnis eröffnen, wie ein jeder Naturkörper mit seiner Umgebung in Wechselwirkung steht. Auch der Lehrer wird manchen Fingerzeig zur Behandlung der Naturkörper im Unterricht daraus entnehmen können, so daß Ref. das Werkchen wie seine Vorgänger bestens empfiehlt.

11. Dr. **E. Dennert**, Aus den Höhen und Tiefen der Natur. Skizzen und Studien aus dem Naturleben. 258 S. Halle 1902, C. Ed. Müllers Verl. 3 M., geb. 4 M.

Von den in diesem Werkchen enthaltenen Aufsätzen sind einige schon in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden. Sie sollen ein lebensvolles Bild der Natur bieten, das auf christlich-idealer Anschauung begründet ist und die Unhaltbarkeit der materialistischen Weltanschauung dartun. Zugleich sollen sie den Leser zu eigener Naturbetrachtung anregen, da ihm unser naturwissenschaftlicher Unterricht zu trocken erscheint. Es sind 12 prächtig geschriebene Aufsätze, deren jeder ein Thema in echt naturwahrer Art und oft gelungener poetischer Form durchführt, sodaß der Zweck des Verf., zu gemütvoller Naturbetrachtung anzuregen, in hohem Grade erreicht werden kann. Wie nicht anders möglich, sind diese Schilderungen in darwinistischer Weise gehalten und würden gewiß noch in höherem Grade den Beifall der Leser verdienen, wenn es nicht der Verf. versuchen würde, gerade dem hohen Geiste, dem er selbst seine besten Anregungen verdankt, der unsere ganze Kultur gegenwärtig beherrscht, in polemischer Weise wiederholt entgegenzutreten. Doch diese kleinlichen Angriffe werden der Entwickelung der großartigen Gedanken nicht schaden, durch welche Darwin die Welt bewegte. Wir wollen uns also immerhin an dem Vielen, was in dem Buche so schön gesagt ist, erfreuen, ohne uns daran zu stoßen, daß gelegentlich versucht wird, aus dem großartigen Bau der Entwickelungslehre hier und da ein Steinchen abzubröckeln.

12. Dr. **C. Janson**, Meeresforschung und Meeresleben. V u. 146 S. m. 41 Fig. im Text. (Aus Natur und Geisteswelt, Bdch. 30.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

In den letzten Dezennien wurden die Blicke des deutschen Volkes mehr als je auf das Meer gerichtet. Die Ausbreitung des Handels, die Erwerbung von Kolonien, welche die Erweiterung der Schiffahrt zur unmittelbaren Folge hatten, nötigten zu weiterer Erforschung der Seewege und als eine der umfassendsten Aufgaben der Wissenschaft ergab sich daraus eine genaue Untersuchung der Meere, wie sie jetzt von allen bedeutenden Nationen in so ausgedehnter Weise ausgeführt werden. Um auch seinerseits zur Förderung der maritimen Bestrebungen des deutschen Volkes beizutragen, hat der Verf. seit Jahren durch Vorträge über die wichtigsten Erfolge der modernen Meeresforschung aufzuklären gesucht und bietet diese Vorträge nun im Druck einem größeren Publikum. Den mächtigsten Anstoß zur Erforschung der Meere gab die Legung der unterseeischen Kabel, und die dabei gemachten Entdeckungen ergaben ein ganz anderes Bild von dem Grunde des Meeres und von dem Leben in allen Tiefen der Ozeane, als man bis dahin sich gemacht hatte. So haben sich, wie im II. Abschnitt dargestellt wird, über die Verteilung von Wasser und Land, über die Tiefe der Ozeane unsere Anschauungen schon sehr geändert, mehr noch die Ansichten über die Gestalt des Meeresbodens und die Ablagerungen in der Tiefsee (III. Abschnitt). Im IV. Abschnitt wird über die Temperaturverhältnisse im Ozean berichtet. Es folgen Mitteilungen über die Strömungen im Meere, über Licht und Druck in der Tiefe, über

die Bestandteile, die Dichte und Farbe des Meerwassers. Nachdem ein Blick auf die Werkzeuge geworfen wurde, welche zum Erforschen der Tiefe und zum Emporheben ihrer Bewohner dienen, werden die Pflanzen und Tiere des Meeres und die Anpassungserscheinungen bei den Meerestieren betrachtet.

Die lehrreiche Arbeit schließt mit einem kurzen Rückblick, aus dem der Leser einen Schluß machen kann, wie wenig das bisher auf diesem Gebiete Geleistete ist im Vergleich zu dem, was durch weitere Untersuchungen noch zu erwarten ist. Immerhin gewährt aber auch das, was geleistet wurde, schon das höchste Interesse, sodaß auch dieser Teil der Teubnerschen Sammlung „Aus Natur und Geisterwelt" bestens empfohlen werden kann.

IV. Naturgeschichte.

a) Aller drei Reiche.

13. **Konrad Fuß.** Der erste Unterricht in der Naturgeschichte. Ein Wiederholungs- u. Uebungsbuch für die Hand der Schüler u. Schülerinnen an Volks- u. höh. Töchterschulen, sowie verwandten Anstalten. Mit vielen Beobachtungsaufgaben u. zahlr. in den Text gedruckten Abbild. 2. verb. u. verm. Aufl. 1. Kurs. 60 S. m. 25 Abbild. 60 Pf.; 2. Kurs. 106 S. m. 52 Abbild. 80 Pf.; 3. Kurs. 162 S. mit 92 Abbild. 1,20 M. Nürnberg 1901, Fr. Kornsche Buchh.

Gegenüber der ersten Auflage (vergl. Jahresber. 48. Bd. S. 88) dieses Werkes bedeutet die zweite einen wesentlichen Fortschritt. Es sind u. a. von den schlechten Bildern eine größere Anzahl durch bessere ersetzt, immerhin sind noch einzelne geblieben. Auch im Texte findet man vielfach Veränderungen und Verbesserungen; für eine dritte Auflage bleibt übrigens noch manches zu tun übrig. Ist doch z. B. die Systematik der Säugetiere noch immer die veraltete und das neu aufgenommene chemische System der Mineralien hält Ref. für weniger zweckmäßig an Volks- und Töchterschulen als das von dem Verf. in seinen Grundzügen vor demselben mitgeteilte naturgemäße System.

Einen Vorzug des Buches bildet das Streben, zwischen Körperbau und Lebensweise der Organismen den Zusammenhang erkennen zu lassen. Ebenso ist die im ganzen zweckmäßige Auswahl der Naturkörper anzuerkennen, sowie die häufigen Hinweise auf Beobachtungen, Vergleichungen u. a. — Zu loben ist auch, daß der Verf. den mineralogischen Unterricht durch Ausführung von Experimenten zu beleben empfiehlt, wird doch dadurch das Verständnis der unorganischen Natur gefördert und einige chemische Kenntnisse werden mitgeteilt. Auch der Gebrauch der chemischen Zeichensprache ist gut; ebenso die Einfügung mehrerer Landschaftsbilder. In zweckmäßiger Weise wurden einzelne Abschnitte umgestellt und andere neu aufgenommen, wenngleich dadurch der gleichzeitige Gebrauch mit frühern Auflagen erschwert ist.

14. **Friedr. Polacks** illustrierte Naturgeschichte der 3 Reiche in Bildern, Vergleichungen u. Skizzen in neuer Bearb. von G. Melinat. 12. Aufl. Wittenberg 1901, R. Herrosés Verl. Geb. 3,50 M.

1. Kursus: Vertreter der 3 Reiche. (Zugleich abgeschlossener Leitfaden f. einfachere Schulverhältnisse.) Anhang: Naturkunde in Gruppenbildern. 272 S.
2. Kursus: Vergleichung von Vertretern u. systematische Behandlung der Naturgeschichte. 358 S.

Dieses dem Ref. wiederholt vorgelegte Werk (vergl. Jahresber. 46. Bd. S. 116) ist abermals durch einen andern Autor in erneuerter Form

herausgegeben worden, sodaß es wohl nötig ist, sich etwas eingehender mit dem Werkchen zu beschäftigen. Der Seminarlehrer Melinat bekennt sich zu der modernen Richtung in der Methodik, will die Neuerungen aber nicht in übertriebener Weise in die Schule eingeführt wissen. Er hat daher, mehr als in den frühern Auflagen geschah, Biologisches in das Buch aufgenommen. Nur in dem Anhang zum 1. Kurs: Entwurf eines Stoffplanes zur Behandlung der Naturkunde in Gruppenbildern ist wohl etwas zu weit gegangen worden und manches zusammengetragen worden, was nicht zusammengehört. Unter den Ueberschriften: Laubwald, Garten, Wiesental ꝛc. werden sehr vielerlei Dinge besprochen, welche nur sehr lose mit der Ueberschrift zusammenhängen; vermehrt wird das noch in angehängten Aufgaben und überdies in einem Absatze: „Verwandtes aus der Naturlehre", was gar nicht hingehört. Wie kommt der Vulkan zum Hochgebirgsbild, Photographie und Ferngläser zur afrikanischen Landschaft? Welchen Zusammenhang hat das Dynamit mit dem Wiesental u. a.?

Viele der genannten Bilder umfassen eine Reihe von Lebensgemeinschaften und werden wohl am besten im geographischen Unterricht besprochen.

Das Werk, namentlich der 2. Kurs, enthält eine übergroße Menge von Lehrstoff. Er ist systematisch geordnet, wobei an einigen Stellen Abweichungen von der neuen Systematik stattfinden, welche sich nicht mit dem Wesen derselben vertragen, Naturkörper nach ihrer gemeinsamen Abstammung zu vereinigen, was im 2. Kurs S. 64 steht, aber bei den Huftieren z. B. nicht geltend gemacht ist.

Das Buch ist mit vielen, meist guten Bildern versehen, doch sind dieselben ungleich verteilt und sehr ungleich geraten. Die Größenverhältnisse werden nicht oft angegeben, daher müssen beim Schüler wohl falsche Vorstellungen entstehen, wenn er die Bilder auf S. 62 und 63, S. 108 und 109, S. 118 und 119 vergleicht. — Mehrere Bilder sind verkehrt abgedruckt, II S. 103 f. ist unrichtig, I S. 213 hat unrichtige Blätter, I S. 223 sieht fast wie ein Fliegenschwamm aus.

Der faßlich geschriebene und meist gute Text könnte verständlicher werden, wenn er etwas mehr gegliedert wäre. Absätze, welche sich durch fast 3 Seiten ausdehnen, werden von Anfängern schwer verstanden, namentlich, wenn nicht im Druck einzelnes hervorgehoben ist. Auch kleine Errata finden sich. So stehen die Bazillen unter den Urtieren, statt bei den Pilzen; die Honigröhren der Blattläuse sind irrig gedeutet. Von den Affen heißt es (S. 62), ihr Gesicht sei meist behaart, S. 66 sie hätten ein mehr oder weniger kahles Gesicht. Daß die Cochenille geröstet wird (S. 194), ist wohl zu stark. Die Zwergspitzmaus ist nicht das kleinste Säugetier, da die mittelländische Spitzmaus noch kleiner ist. Die Häringsmöve steht auf S. 139, während die übrigen Möven auf S. 137 angeführt sind. Doch solche u. a. kleine Verstöße können bei einer neuen Auflage bei sorgfältiger Durchsicht leicht vermieden werden und daß eine solche bald zu erwarten ist, läßt sich bei dem im ganzen so passend angelegten Werke wohl erwarten. Bei einer solchen dürfte der Verf. für gelegentliche Erweiterungen dadurch Platz gewinnen, daß er manche minderwichtige Art streicht und eine Wiederholung von Abbildungen aus dem 1. Kurs im 2. vermeidet.

15. **A. Sprockhoff**, Naturkunde für höhere Mädchenschulen. Auf Grund der Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen vom 31. Mai 1894 in 3 Teilen bearb. Hannover 1901, C. Meyer.
    1. Teil: Für das 4. u. 5. Schuljahr. 3. Aufl. 184 S. m. vielen Abbild. Einzelbilder u. natürliche Gruppen aus dem Kreise der Blütenpflanzen und der Wirbeltiere. Grundvorstellungen vom Körperbau des Menschen. 1,50 M.
    2. Teil: Für das 6. u. 7. Schuljahr. 3. Aufl. 242 S. m. vielen Abbild. Vergleichende Beschreibungen, Kultur-, Gift- u. Arzneipflanzen. Bau u. Leben der Pflanzen, Kryptogamen u. Pflanzenkrankheiten. Niedere Tiere. Die wichtigsten Mineralien. Die Organe des menschlichen Körpers. Gesundheitspflege. 1,80 M.

Dieses Werk wurde schon wiederholt angezeigt (48. Bd. S. 79, 49. Bd. S. 105) und die Anordnung des Lehrstoffes, sowie seine Behandlungsweise besprochen. Die neue Auflage ist der frühern im wesentlichen gleich geblieben, sodaß Ref. auf die frühern Anzeigen verweisen kann.

Auffallend ist bei dem Blütendiagramm des Apfels, daß im Kerngehäuse nur 4, statt 5 Abteilungen gezeichnet sind.

16. Dr. **Karl Hassack**, Prof., Leitfaden der Naturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Rohstofflehre für kommerzielle u. gewerbliche Lehranstalten. 248 S. m. 227 Abbild. Mit Erlaß des k. k. Min. f. Kult. u. Unterricht zum Unterrichtsgebrauche an Handelsakademien u. an zweiklassigen Handelsschulen allgemein zulässig erklärt. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 3 K.

Das im vorigen Jahre nach seinem Erscheinen in 3 Teilen angezeigte Werk erscheint nun zu einem Bande vereinigt und hat bereits die behördliche Genehmigung zum Gebrauche erhalten. Das Werk ist genau den bereits besprochenen Teilen gleich gehalten, doch sind einige weniger gelungene Holzschnitte durch gute Bilder ersetzt worden. Ref. verweist daher auf seine frühern Anzeigen des für seinen Zweck sehr geeigneten Lehrbuches.

17. D. **B. Wartmann**, Prof., Dir. des naturhistor. Museums, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeschichte. Für höhere Volksschulen, untere Gymnasien, Sekundar- u. Realschulen herausg. 11. wesentlich verb. Aufl. St. Gallen 1901, Fehrsche Buchh. 1,70 M.

Auch bei dieser neuen Auflage konnte sich der Verf. nicht entschließen, den methodischen Anschauungen der Neuzeit Rechnung zu tragen; er will nur in kurzen Zügen die Grundlinien der Wissenschaft geben, welche als Fundament für einen tüchtigen Lehrer beim Unterricht dienen soll. Das muß aber in diesem Falle etwas schwierig sein. Die Zahl der aufgenommenen Naturkörper ist so groß, daß — besonders im Tierreich — mehr als die Hälfte als überflüssig bezeichnet werden muß. Die Beschreibungen sind dagegen so kurz, daß sie dem Gedächtnis eine viel zu geringe Stütze bieten. Von besonderer Hervorhebung biologischer Erscheinungen ist kaum die Rede. Und wenn das, was im Buche steht, auch immer richtig wäre. Aber in der Systematik steht das Buch auf einem vollständig veralteten Standpunkte.

18. **Jos. Rießen**, Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder f. die Volksschule. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf den naturgeschichtl. Unterricht. 1. Teil (f. d. 4. Schuljahr). 3. verb. Aufl. Düsseldorf 1901, L. Schwann. 60 Pf.

Das bereits im Jahresberichte (45. Bd. S. 90) angezeigte Werkchen ist in der neuen Auflage dadurch verbessert worden, daß der Biologie mehr Rechnung getragen wurde als früher. Bei einer neuen Auflage wird der Verf. Gelegenheit nehmen können, noch einzelnes einzufügen, vielleicht

auch die Ausdrucksweise an manchen Stellen zu ändern, um das Büchlein in jeder Richtung passend auszugestalten.

b) Anthropologie.

19. **F. C. Rolls** Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie), nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit. Für den Gebrauch an höh. Lehranstalten u. Seminarien besorgt von Prof. Dr. H. Reichenbach. 114 S. mit 114 Holzschnitten u. 1 Tafel in Farbendr. Breslau 1901, F. Hirt. Geb. 1,50 M.

Das vorzügliche kleine Werk ist vom Ref. wiederholt zur Anzeige gebracht worden (zuletzt Jahresber. 46. Bd. S. 120) und kann auch in dieser neuen Auflage bestens empfohlen werden, um so mehr, als der nunmehr zum zweiten Male an Stelle seines verstorbenen Vaters eingetretene Prof. Dr. Reichenbach die Durchsicht und Erneuerung des Buches gewissenhaft vornahm. Besonders ist der Abschnitt über die Pflege der Gesundheit entsprechend erweitert und der Teil über Infektionskrankheiten umgearbeitet. Im Zusammenhang damit steht die größere Befürwortung des Turnens, dessen Einfluß auf die Gesundheit außer Zweifel steht. Es werden in dieser Richtung mehrere neue Figuren über den Bau der Knochen, über Gelenke u. a. aufgenommen und wichtige Muskelgruppen eingehend beschrieben. Wir finden auch einige Bilder, welche Knochenverbildungen infolge ungeeigneter Kleidungsweise zeigen, und an andern Stellen noch manche kleine Verbesserungen.

20. Dr. **Jos. Clem. Kreibig**, Privatdoc., Die fünf Sinne des Menschen. Ein Cyklus volkstümlicher Universitäts-Vorlesungen. 8°. IV u. 130 S. Mit 30 Abbild. im Texte. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Der Verfasser stellt in seinen, im November 1899 in Wien gehaltenen Vorträgen, den Gegenstand in einer leicht faßlichen Weise unter Berücksichtigung der neuesten Forschungen und Ansichten dar. So werden u. a. aus dem Tastsinn einige Funktionen, als zu selbständigen Sinnen gehörend, ausgeschieden, sodaß wir nicht mehr die übliche Zahl von 5 Sinnen, sondern deren mindestens 8 zu unterscheiden haben (somatischer Sinn, Muskelsinn, statischer Sinn, Hautsinn, Zungengaumensinn, Nasensinn, Ohrsinn und Augensinn). Nach einer Einleitung über die Tätigkeit der Sinne im allgemeinen werden die einzelnen Sinne untersucht und als besonders wichtig Gehör und Gesicht hervorgehoben, wobei die Töne und die Farben sehr eingehend besprochen werden.

Das Werkchen darf auch in der Lehrerwelt auf größere Beachtung rechnen, da die mitgeteilten Tatsachen nicht allgemein bekannt sind und ihre Kenntnis jeden gebildeten Leser befriedigen wird.

c) Zoologie.

20a. **Schmidt u. Landsberg**, Hilfs- u. Uebungsbuch f. d. zoologischen Unterricht an höheren Schulen u. Seminarien. II. Teil: Zoologie: I. Kursus der Sexta. XXII u. 208 S. Geb. 2,20 M.; II. Kursus der Quinta. I. Hälfte. XII u. 122 S. 1,80 M. Leipzig 1901, B. G. Teubner.

Wie in dem vor einigen Jahren (Bd. 49 S. 120) erschienenen Hilfsbuch für den botanischen Unterricht gelten bei dem vorliegenden Werke als Grundsätze: Beschränkung des Lernstoffs und größere Betonung des Uebungsstoffes, Beschränkung der Morphologie und größere Betonung der Biologie, sodann die größere Verknüpfung der einzelnen naturbeschreibenden Disziplinen unter sich, sowie an den Gesamtunterricht.

Das für die „Sexta" bestimmte Bändchen beschäftigt sich zuerst (S. 1—33) mit dem menschlichen Körper. Hier schon zeigt sich die ganz eigenartige Behandlung des Lehrstoffes durch die Verfasser, welche denselben fast vollständig in Form von Fragen, seltener in erzählender Form vorführen. Diese Form gestattet allerdings, stets die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche zu lenken und auf kurzem Raume eine beträchtliche Menge des Wissensstoffes vorzuführen, aber sie stellt auch größere Forderungen an den leitenden Lehrer, ein völliges Aufgehen in dem Gedankengang der Verfasser.

Nun werden 19 Säugetiere und 15 Vögel in ähnlicher Weise beschrieben. Es sind die wichtigsten Formen, welche für das Alter des Sextaners am passendsten sind. Aber die so sehr eingehende Behandlung mit der Begründung des Zusammenhanges der Organe mit ihren Zwecken und der Lebensweise des Tieres dürfte doch weit über die Fassungskraft der Schüler hinausgehn, sodaß bei Einführung des Werkes als Leitfaden der Inhalt sehr gekürzt werden müßte.

Für die 1. Hälfte der Quinta haben die Verfasser Gruppenbilder der Säugetiere gewählt: Einheimische Waldtiere (Baumtiere, andere Waldtiere, Raubtiere), Baumsäuger der Tropen, Halbaffen u. a. Baumtiere der Tropen, Bodentiere der tropischen Wälder, Systematik der Huftiere, Säugetiere des offenen heimischen Landes, Steppensäuger Osteuropas und Südsibiriens, Tundrentiere, Prairientiere, Tiere der Wüsten und solche der südafrikanischen Steppen, der südamerikanischen Steppen, Australiens und Gebirgstiere.

Die Zahl der aufgeführten Tiere ist groß, ihre Beschreibung oft sehr eingehend und stets wird der Zusammenhang der Organe mit ihren Zwecken, die Zweckmäßigkeit des Tierkörpers für seinen Aufenthalt und seine Lebensweise betont. Die Tiere werden systematisch zu Gruppen vereinigt, ihre Entwickelung aus früher lebenden Formen wird untersucht. Wir haben eine ausgezeichnete Schilderung der Säugetierwelt vor uns, aus welcher der Lehrer viel lernen, nach der er vielfach sich richten kann. Aber für Schüler einer Quinta dürfte das Ganze doch zu weitgehend sein.

Dem Studium der Lehrer sei das Werk wärmstens empfohlen, da es in schönster Weise geeignet ist, neuere Ansichten über die Behandlung des Gegenstandes zu verbreiten.

21. **Richard Laukamm**, Vorbereitungen für den tierkundlichen Unterricht. Für Lehrer u. Lehrerseminaristen. 536 S. Meißen 1901, H. W. Schlimpert. 5,50 M.

Das hier genannte Werk ist dazu bestimmt, den biologischen Grundsätzen im Unterricht weitere Verbreitung zu geben. Statt aber bei der Besprechung der einzelnen Organe, wie sie im Unterricht bisher der Reihe nach angeführt werden, auf ihre Funktionen und der Eignung dazu zu kommen, legt der Verf. jeder Lektion einen einheitlichen Hauptgedanken, eine anregende Disposition zugrunde und führt sodann die darin enthaltenen Gedanken näher aus. In erzählender Form, zum Teil auch in Frage und Antwort, mit Einschaltung von Schlagworten, wird die Naturgeschichte einer großen Anzahl typischer Formen aus allen Kreisen und den wichtigsten Ordnungen und Familien eingehend betrachtet, sodaß der Lehrer, welcher sich danach vorbereitet, seinen Unterricht in einer vollkommen den neueren Anforderungen entsprechenden Weise gestalten kann, auch leicht imstande ist, andere Tierformen in ähnlicher Weise zu behandeln. Die Durchsicht des Werkes läßt erkennen, daß der Verf. sich

sorgfältig bemüht hat, neuere Forschungen in der Biologie und Systematik zu benutzen, irrtümliche Ansichten zu berichtigen, und nur selten findet sich eine Stelle von geringerer Bedeutung, die man vielleicht anders hätte nehmen können.

Recht zweckmäßig ist auch bei jedem Absatz ein kurzer Anhang, Merkwörter enthaltend, durch welche wiederholungsweise auf die Hauptpunkte der Betrachtung nochmals hingewiesen wird.

Durch seine übersichtliche Fassung und seinen erschöpfenden Inhalt werden Laukamms „Vorbereitungen" sich bald einen Platz in der Bibliothek jeden Lehrers der Naturgeschichte sichern, der sich ernstlich bemüht, seinen Unterricht auf die Höhe der Gegenwart zu erheben.

22. Dr. **M. Kraß** u. Dr. **H. Landois**, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Für Gymnasien, Realgymnasien u. andere höh. Lehranst. bearb. 6. Aufl. 352 S. m. 228 eingedruckten Abbild. Freiburg i. Br. 1902, Herdersche Verl. 3,40 M.

Die neue Auflage dieses Werkes enthält einige neue Bilder, und es sind verschiedene Ergänzungen des Textes bezüglich des Aufenthaltes und der Lebensweise, Größenangaben u. a. hinzugefügt worden.

Bezüglich einiger Bemerkungen des guten Lehrbuches sei auf unsere frühere Anzeige (Bd. 51 S. 92) hingewiesen.

23. **A. Hummel**, Leitfaden der Naturgeschichte. Unter steter Berücksichtigung des Zusammenhanges zwischen Körperbau u. Lebensweise neu bearb. von **A. Werner**, Sem.-Lehrer. I. Heft: Lehre vom Menschen. Tierkunde. 128 S. m. 125 erläut. Abbild. 23/24. Aufl. Leipzig 1901, F. Hirt & Sohn. 60 Pf.

Hummels Leitfaden hat sich durch zahlreiche Auflagen bewährt (vergl. Jahresber. 50. Bd. S. 113). Die neue Auflage hat nicht unbedeutende Veränderungen erfahren. Während in der Lehre vom Menschen bisher die Betrachtung des Körperbaues den Raum fast vollständig erfüllte, ist nun der Tätigkeit der Organe und ihrer Pflege im gesunden und kranken Zustande größere Aufmerksamkeit zugewendet worden. Zugleich wurden anregende Aufgaben beigedruckt, welche das Verständnis des Gegenstandes erweitern.

Bei den Tierbildern wurde die Beschreibung des Körperbaues sehr gekürzt und der dadurch gewonnene Raum auf die Beschreibung der Lebensweise verwendet, sodaß der Zusammenhang derselben mit dem Körperbau deutlich erkannt werden kann. Das Werkchen hat daher bedeutend an Brauchbarkeit gewonnen und entspricht den Anforderungen der Zeit in weit höherem Grade.

24. Dr. **M. Dalitsch**, Schulnaturgeschichte des Tier- und Pflanzenreiches in Einzelbändchen, m. zahlr. in den Text gedruckten farb. Abbild. 1. Bd. Säugetiere. Geb. 1,50 M. 2. Bd. Vögel. Geb. 1,20 M. 3. Bd. Kriechtiere, Lurche, Fische, Weichtiere. Geb. 2,50 M. 4. Bd. Gliederfüßer. Geb. 2,50 M. 5. Bd. Die 4 niedersten Tierkreise. Geb. 1,20 M. (Kleine Bibliothek Schreiber No. 1—5.) Eßlingen 1900, J. F. Schreiber.

Diese, sowohl für die Schule als den Privatgebrauch bestimmte Naturgeschichte bietet im Texte zahlreiche kolorierte Abbildungen, welche dem Schüler gewiß eine bessere Vorstellung geben, als die sonst üblichen schwarzen Bilder, zumal die Bilder mit wenigen Ausnahmen gut koloriert sind. Der Lehrstoff ist auf 5 Bändchen verteilt, welche in den einzelnen Schulklassen verwendet werden können. Es ist systematisch geordnet nach 9 Tierkreisen und berücksichtigt daher die neueren Anschauungen, wobei

nur auffällt, daß bei den Vögeln die unrichtige Einteilung in Nesthocker und Nestflüchter beibehalten ist. Es wird eine große Anzahl von Tierformen vorgeführt, was z. T. dadurch möglich ist, daß die Einzelbeschreibungen mit Bezug auf die vorangestellte Beschreibung der Gruppen kurz sein können. Soweit es der Raum gestattet, wird das biologische Element berücksichtigt. Wichtigere Arten werden auch ausführlicher betrachtet, Verwandte nur mit Namen angegeben. Unrichtige Mitteilungen findet man nur wenige (Blattläuse, Straußeneier), sodaß Dalitschs Naturgeschichte sich als Schulbuch ganz gut verwenden läßt, wo dem Lehrer die belebende Ausführung des sehr gedrungenen Inhaltes überlassen bleibt.

25. Dr. **Kurt Lampert**, Prof., Bilderatlas des Tierreichs, herausg. im Verein mit verschiedenen Fachgelehrten. Ebendas. 1901.
1. Teil: Säugetiere, 32 Farbendrucktafeln m. 200 Abbild. u. 71 S. erklärender Text m. 55 Illustrationen. Geb. 4 M.
2. Teil: Vögel, 32 Farbendrucktafeln m. 260 Abbild. u. 57 S. erklärender Text m. 8 Abbild. Geb. 4 M.

Diese beiden Teile bilden den Anfang zu einem umfassenden Unternehmen, welches in seiner Vollendung eine Art „Orbis pictus", ein Hausschatz für das gebildete Laienpublikum sein soll zur Belehrung für jung und alt.

Die Bilder sind natürlich die Hauptsache. Sie sind aber auch schön und naturwahr, wenn auch die Tiere meist einzeln, ohne Umgebung, meist ruhend, seltener in Bewegung dargestellt sind. Der Text bietet eine kurze charakteristische Beschreibung mit Bemerkungen über die Lebensweise. Da bei der systematischen Anordnung die Merkmale der Gruppen vorangestellt sind, konnten die Einzelbeschreibungen kürzer sein. Der Raumersparnis halber sind die farbigen Tafeln auf beiden Seiten mit Abbildungen bedruckt und die zwischen je 2 Tafeln gebundenen Textblätter bieten die Beschreibungen der daneben abgebildeten Tiere. Der Text berücksichtigt die neueren Entdeckungen und Ansichten und wird noch durch eingedruckte Holzschnitte erläutert, welche einzelne Organe, Skelette u. a. bildlich vorführen. Auch in der systematischen Anordnung ist nichts auszustellen, doch wird bei den Vögeln die Anordnung manchem ungewohnt vorkommen. Hier werden auch einige fossile Formen abgebildet.

Durch das kleinere Format der Tafeln (16 : 24 cm) ist dieser Atlas handlicher als der früher so verbreitete Schubertsche und wird diesen im gleichen Verlage erschienenen wohl zum Teil ersetzen, wenn auch die Bilder etwas kleiner als bei demselben sind.

26. Dr. **Heinrich Simroth**, Abriß der Biologie der Tiere. (Samml. Göschen.) Leipzig 1901, G. J. Göschensche Verl.
I. Teil: Entstehung u. Weiterbildung der Tierwelt. Beziehungen zur organ. Natur. 163 S. m. 33 Abbild. Geb. 80 Pf.
II. Teil: Beziehungen der Tiere zur organ. Natur. 157 S. m. 35 Abbild. Geb. 80 Pf.

Ebenso wie die Pflanzenbiologie hat auch die Biologie der Tiere eine große Bedeutung im Unterricht unserer Zeit gewonnen. Es ist daher sehr verdienstvoll, daß auch in der „Sammlung Göschen" die Lehren derselben einem größeren Leserkreise zugänglich gemacht werden. Insbesondere werden die Lehrer der Naturgeschichte die beiden Bändchen mit lebhaftem Interesse studieren, da dieselben eine ziemlich erschöpfende Uebersicht der Biologie nach dem gegenwärtigen Stande des Wissens darbieten. Selbstverständlich ist der Tierwelt, die eine größere Mannigfaltigkeit in ihren

Formen und weit mehr verschiedenartige Lebensäußerungen aufzuweisen hat, auch ein größerer Raum zugewiesen worden, als seinerzeit der Pflanzenbiologie. Wenn dieser Raum trotzdem ein kleiner ist, so muß man doch anerkennen, daß der Verf. es verstanden hat, in gedrängter Form eine sehr befriedigende Uebersicht über die Vorgänge in der Tierwelt zu geben, wie sie in ihrem Zusammenleben mit den andern organischen Wesen und mit der umgebenden unorganischen Natur sich beobachten lassen. Wir erkennen aus dem kleinen Werke, daß die Tierwelt im ganzen als ein Organismus zu betrachten ist, welcher von den einfachsten Formen nach und nach in dem Sinne, wie Darwin lehrte, sich weiter entwickelte und schließlich die zusammengesetzten Formen hervorbrachte, deren höchste Gestalten in der lebenden Tierwelt uns gegenwärtig umgeben. Jede sprungweise Entwickelung ist nach des Verf. Ansicht ausgeschlossen. Langsam und stetig passen sich die jeweiligen Formen den Verhältnissen an. Werden diese geändert, so gehen die Tierformen entweder zu Grunde oder sie verändern allmählich ihre Organisation und passen sich den neuen Verhältnissen an. Ja der Verf. geht soweit, auch die Entstehung des Organischen aus unorganischer Materie vorauszusetzen, wenn dieser Vorgang auch noch nicht erwiesen ist, und er vermutet die Entstehung der ersten Lebewesen an der Grenze zwischen Land und Wasser, wo der stete Wechsel des Mediums dem Stoffwechsel in der Ernährung und Atmung am besten entspricht.

Das Werkchen reiht sich in schönster Weise den übrigen Bändchen der Sammlung Göschen an und darf auch für die reifere Jugend empfohlen werden, wenn die nicht unentbehrlichen Vorkenntnisse vorhanden sind.

27. **William Marshall**, Zoologische Plaudereien. Mit Zeichnungen von Dr. Exold, E. de Maes u. A. 2. Reihe. 243 S. (4. Samml. der Plaudereien u. Vorträge.) Leipzig, A. Twietmeyer. 4 M., geb. 5 M.

Wiederholt hat uns der geistreiche Leipziger Professor der Zoologie mit seinen Plaudereien erfreut. Auch heuer bietet er uns ein hübsches Bändchen mit mehr als einem Dutzend kleiner Aufsätze, in denen er in spannender Weise Beobachtungen aus der Tierwelt bietet. Sie betreffen teils eigentümliche Lebensverhältnisse verschiedener Formen und Gruppen von Tieren, Beobachtungen über giftige Fische, gefährliche Lurche und stechende Insekten, Veränderungen in der Lebensweise von Tieren, die Erklärung von sagenhaften Naturkörpern u. a. Auch ein lustiges Phantasiestück finden wir zum Schluß, worin die Spatzen gegen die Markthallen und die elektrische Stadtbahn sich beklagen. Lehrende und Lernende werden an dem Werkchen ihre Freude haben und aufmerksam auf eigentümliche Vorgänge in der Natur gemacht.

28. Dr. **W. Kobelt**, Die Verbreitung der Tierwelt. Mit 12 Tafeln in Farbendruck u. Autotypie, sowie vielen Illustrationen im Text. 12 Lief. (je 3 Bogen) à 1,50 M. Erschienen sind Lief. 1—6. Leipzig 1901, Chr. H. Tauchnitz.

Wir haben ein Prachtwerk hier vor uns, dessen vorzügliche Textbilder und farbige Tafeln von vornherein ein günstiges Urteil erwecken. Doch der Text steht nicht hinter der äußeren Ausstattung zurück. Er belehrt in vollkommen wissenschaftlicher Form den gebildeten Laien über die Verbreitung der Tierwelt an der Erdoberfläche, beschränkt sich aber nicht auf die Verteilung der Tiere auf die einzelnen Gebiete, in denen ihr Vorkommen von den physikalischen Verhältnissen des Landes abhängig, sondern untersucht auch, wie es möglich ist, daß getrennte Länder eine gleiche oder ähnliche Fauna aufzuweisen haben, selbst wenn die Klimata

bedeutende Verschiedenheit zeigen, während andere Länder bei sehr ähnlichen Verhältnissen des Klima eine ganz verschiedene Tierwelt beherbergen. Er lehrt, wie die Naturforscher jetzt allgemein annehmen, daß die lebende Tierwelt hervorgegangen ist aus der Tierwelt früherer geologischer Zeiten, daß man also zur Erklärung der gegenwärtigen Verbreitung auf die Tierwelt der Tertiärzeit, der Kreide- und Juraformation, ja vielleicht noch weiter zurückgreifen muß, und daß der Zusammenhang der Landgebiete zu jenen Zeiten die Ursache für die Verbreitung der Organismen in unserer Zeit vorwiegend bedingen. Vorzugsweise soll die nördlich gemäßigte Zone untersucht werden, und von dieser werden in den vorliegenden 6 Lieferungen anregende Schilderungen gegeben, belebt durch gleichzeitigen Hinweis auf die Vegetation, das Klima und die Bewohner in ihren Beziehungen zur übrigen Natur, sowie durch den häufigen Hinweis auf die Tierwelt der Vorzeit, wie sie in dem fossilen Rest erhalten ist.

In der Fortsetzung des Werkes sollen noch behandelt werden: Der Kampf der Tierwelt mit dem Winter und andere Fragen, wie Höhlentiere, das Verhältnis der Tierwelt zum Menschen, giftige, schädliche, Jagd- und Haustiere ꝛc.

Das Werk darf der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt besonders empfohlen werden.

29. Dr. **Eugène Rey**, Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Vollständig in 25 Lief. à 5 Tafeln nebst Text m. über 1200 Einzelbildern in Farbendr. 9. bis 11. Lief. S. 137—184. Gera-Untermhaus 1900, Fr. E. Köhler. Subskr.-Preis jeder Lieferung 2 M.

Diese neuen Lieferungen des schönen Werkes beschäftigen sich mit unseren beliebtesten Freunden, den kleinen Sängern des Waldes und der Fluren. Die Schmätzer, Rotschwänzchen, Fliegenschnäpper, Rotkehlchen, Nachtigallen u. a. Sänger werden vorgeführt. Auch hier finden wir außer den schon wiederholt besprochenen Angaben viele Bemerkungen über die Lebensweise dieser Vögel, welche der Verfasser aus der reichen Fülle eigener Beobachtungen und jenen anderer Forscher in kritischer Weise vorbringt. Freunde der Vogelkunde werden daher auch hier wieder anregende Mitteilungen über den Nistort, den Bau des Nestes selbst, über die Jahreszeit des Nistens u. a. finden und mit Spannung dem Erscheinen weiterer Lieferungen des Werkes entgegensehen. Auch diesmal ist eine Tafel beigegeben, welche gegen die entsprechende in den ersten Lieferungen erschienene auszutauschen ist, um den sämtlichen Tafeln des Werkes eine gleichartige Ausführung mit blauem Grundtone zu sichern.

d) Botanik.

30. Dr. **Otto Schmeil**, Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten u. die Hand des Lehrers. Von biolog. Gesichtspunkten aus bearb. Vollständig in 3 Heften. 1. u. 2. Heft. 224 S. m. 30 farb. Tafeln u. zahlr. Textbildern von Kunstmaler W. Heubach-München. à 1,30 M. Stuttgart 1902, E. Nägele.

Schon im letzten Berichte sprach Ref. den Wunsch aus, Rektor Schmeil, der durch sein vorzügliches Lehrbuch der Zoologie so rasch in weitesten Kreisen bekannt wurde, möge auch der Botanik seine Aufmerksamkeit zuwenden und ein im gleichen Geiste gehaltenes Lehrbuch herausgeben. In den vorliegenden 2 Heften ist diesem auch von andern Seiten ausgesprochenen Wunsche entsprochen worden und im Laufe des Jahres wird dieses ganz neuartige Lehrbuch vollendet vorliegen.

Der Inhalt ist systematisch geordnet. Die Blattkeimer liegen in dem vorliegenden vollendet vor und die Spitzkeimer werden begonnen. Die wichtigeren Familien werden mit einer kurzen Charakteristik eingeleitet. Es werden sodann — bei andern Familien ohne solche Einleitung — eine oder mehrere typische Formen betrachtet und verwandte Arten in kürzerer Fassung angereiht.

Die Beschreibungen sind geradezu mustergültig. Terminologie und Morphologie sind auf das Notwendigste beschränkt. Das Leben der Pflanze wird aber in lebendiger Weise geschildert. Ausgegangen wird meist vom Standort, wobei sogleich auf die Eignung der Pflanze hingewiesen wird, in ihrer Umgebung zu gedeihen. Bei der Beschreibung der einzelnen Teile wird sodann in der anregendsten Weise die Tätigkeit der Organe und das Verhalten zur übrigen Natur geschildert. Namentlich sind auch die Befruchtungsvorgänge in den Blüten und die Verbreitung, sowie die Keimvorgänge der Samen sehr anziehend erläutert worden. Daß dabei auch das Verhalten des Menschen gegenüber der Pflanzenwelt, die Aufzucht der Pflanzen und die Verwendung berührt wurde, ist natürlich. Es wird dadurch dem Lehrer der Botanik seine Vorbereitung in der besten Weise erleichtert.

Ein besonderer Vorzug des Buches besteht in den vorzüglichen Abbildungen, welche den Text eingehend ergänzen. Die Bilder sind fast sämtlich für das Werk neu hergestellt; zum Teil sind sie eingedruckt in den Text, eine große Anzahl ist auf farbigen Tafeln dem Buche einverleibt. Da diese Bilder häufig die Pflanze in ihrer Umgebung darstellen, besondere biologische Vorzüge erklären, sind sie besonders wertvoll.

Durch das Erscheinen dieses Lehrbuches wird daher in jeder Hinsicht eine fühlbare Lücke ausgefüllt und macht es dem Referenten eine große Freude, hier auf dieses so zeitgemäße und vorzügliche Lehrmittel aufmerksam machen zu können.

31. Dr. **A. Lemcke** u. **Gustav Melinat**, Pflanzenkunde in populär-wissenschaftl. Darstellung, insbesondere für die Zwecke der Lehrerbildung bearb. Leipzig 1901, H. Mendelssohn.
1. Abt. XIV u. 276 S. m. 52 Einzelbildern auf 60 Volltafeln u. 123 Textfig. Geb. 4,50 M.
2. Abt. XXV u. S. 277—881 m. 216 Textfig. Geb. 4,50 M.

Dieses Werk soll die Kenntnis der Pflanzenwelt in weitere Kreise tragen und namentlich dem Volksschullehrer zu seiner Fortbildung dienen. Der Verf. steht auf dem Standpunkt der neueren Zeit, doch hält er nicht dafür, daß das einseitige Hervorheben der Biologie zu dem richtigen Wege führe. Denn zu der wahren Erkenntnis des Naturlebens gehöre auch die Kenntnis der Pflanzen selbst und die Kenntnis des Systemes.

In dem 1. Bande seines Werkes werden 52 Pflanzen sehr eingehend beschrieben; es sind Pflanzentypen aus allen Gruppen. Die Terminologie wird genau betrachtet und die biologischen Vorgänge erklärt. Jede Pflanze ist in einem großen und deutlichen Bilde vorgeführt, Einzelheiten durch Bilder im Texte ergänzt. Einzelne Definitionen könnten übrigens schärfer sein, andere durch Bezeichnung von Beispielen erläutert werden. Eine kurze Anleitung zum Anlegen eines Herbars und zum Mikroskopieren schließt den Band.

Der 2. Band enthält nach dem System von Engler-Prantl die Aufzählung der für den Unterricht wichtigsten in- und ausländischen Pflanzen

mit sorgfältiger Beschreibung der Gruppen und Arten. Die ebenfalls einbezogenen Kryptogamen beginnen die Reihe, welche 67 Familien umfaßt. Der Rest soll in einem 3. Bande bald nachgeliefert werden. Auch hier sind erklärende Textbilder eingestreut, und die Beschreibungen, wenn auch weniger ausführlich, wie im 1. Bde., eignen sich recht gut zum Studium des angehenden Lehrers und können zum Verständnis wissenschaftlicher Werke der Botanik vorbereiten, sowie für die Vorbereitung zum Unterricht dienen.

Namentlich der 1. Band mit seinen ausführlichen Beschreibungen, welche in leicht verständlicher Weise gehalten sind, wird für die Vorbereitung des Lehrers zum Unterricht empfohlen werden können, während der zweite ihm die Kenntnis der Pflanzenwelt in ausgedehnter Weise vermitteln kann.

32. Dr. **E. Koehne**, Prof., Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Im Einklange mit den preuß. Lehrplänen von 1901 bearb. VI u. 288 S. Mit 178 Abbild. im Texte u. 1 pflanzengeograph. Karte. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. Geb. 2,40 M.

Methodische Lehrbücher betrachtet der Verfasser als eine Entwickelungsstufe im naturgeschichtlichen Unterrichtsbetriebe, welche der Vergangenheit angehört. Sie hätten wohl Nutzen gestiftet als Anleitung für wenig durchgebildete Lehrer, waren aber den meisten Lehrern unbequem und erscheinen auch wenig geeignet, den Schüler zu fördern. Namentlich im botanischen Unterricht bedarf der Gegenstand einer übersichtlichen Zusammenfassung, welche vollkommen abgeht, wenn alle morphologischen, biologischen, physiologischen Erscheinungen an so vielen Stellen im Buche zerstreut sich finden. Da es nun nichts an der Pflanze gibt, das außer Beziehung zu ihrem Leben steht, ihr Aufbau und ihr Leben sich aus Vererbung und Anpassung erklären, da ererbte Eigenschaften für das Verständnis der Pflanze ebenso wichtig sind wie Anpassungen und beide in der Morphologie und Systematik zur Geltung kommen, so ergibt sich von selbst die Wichtigkeit dieser von manchen Fachgenossen als untergeordnet betrachteten Teile der Wissenschaft. Im System kommt zum Ausdruck, wie Leben und Entwickelung der gesamten Pflanzenwelt sich in Vergangenheit und Gegenwart gestaltet haben. Wenn daher auch der Verfasser das Leben der Pflanzen vor allem im Unterricht berücksichtigt wissen will, so verlangt er auch, daß Morphologie und Systematik nicht ganz nebensächlich betrieben werden. Natürlich sieht der Verfasser gänzlich von dem künstlichen System ab, für welches das vom System im allgemeinen Gesagte nur ausnahmsweise zutrifft.

Der 1. Teil des vorliegenden Buches (S. 1—84) stellt die morphologischen, biologischen, physiologischen und pflanzengeographischen Tatsachen für die Blütenpflanzen in einem Gesamtbilde dar, wie es der Schüler nach Abschluß des botanischen Unterrichtes als übersichtliches Ganzes vor Augen haben soll.

Der 2. Teil (S. 85—103) bringt die Grundzüge des inneren Baues der Pflanze zum Verständnis und bereitet die Betrachtung der blütenlosen Pflanzen vor.

Der 3. Teil (S. 104—274) gibt die Anordnung der Pflanzen nach ihrer Verwandtschaft, also die Grundzüge des natürlichen Pflanzensystems, wie es von Engler und Prantl aufgestellt worden ist.

Für selbstverständlich hält es der Verfasser, daß der Unterricht von der Betrachtung einzelner Pflanzenarten ausgeht, wobei die Beschrei-

bungen des 3. Teiles benützt werden, um nach und nach die systematischen Begriffe herzuleiten. Da die Pflanze stets an der ihr zukommenden Stelle im Systeme steht, wird sich das System leicht einleben, ohne daß man viel Zeit mit seiner Betrachtung verliert.

Besonderes Gewicht legt der Verfasser auf das Anlegen von Herbarien durch die Schüler. Er fand, daß nur solche Schüler, welche eifrig Pflanzen sammelten, in der Pflanzenkunde erfreuliche Kenntnisse sich aneigneten und meint, daß nicht einzusehen sei, warum man nicht den natürlichen Sammeltrieb der Jugend in zweckmäßige Bahnen leiten soll, um ihn zur geistigen Entwickelung der Jugend auszunützen.

In der Einleitung gibt der Verfasser eine Anleitung zum Gebrauche seines Buches. So finden wir Vorschläge zur Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen des Gymnasiums von Sexta bis Untersekunda, wobei die vorzunehmenden Pflanzen nach ihrer Entwicklung auf die einzelnen Monate verteilt werden und wobei ferner angedeutet wird, wann die Partien der allgemeinen Botanik gelegentlich einzufügen oder zum Abschluß zu bringen sind.

Die große Fülle des vom Lehrbuche gebotenen Stoffes begründet der Verfasser damit, daß er es stets als einen Uebelstand empfunden habe, wenn das Lehrbuch sich auf das Notwendigste beschränkte. Dem selbständigen Lehrer sei es dadurch erschwert, Dinge vorzunehmen, welche ihm passend erscheinen. Auch werde der Sammeleifer der Jugend nicht wenig angespornt, wenn das Lehrbuch eine größere Anzahl von einheimischen Arten aufzählt.

Das auf dem neuesten Standpunkte des Wissens stehende Werk ist besonderer Beachtung seitens der Lehrerwelt wert und wird sich als Lehrbuch vorzüglich bewähren.

33. Dr. **M. v. Wretschkos** Vorschule der Botanik für den Gebrauch an höh. Klassen der Mittelschulen u. verwandter Lehranstalten. Vollständig umgearb. u. neu herausg. von Dr. Anton Heimerl. 7. Aufl. 224 S. m. 638 Einzeldarstellungen in 323 Fig. u. 1 Titelbilde. Wien 1901, C. Gerolds Sohn. 2,50 K, geb. 3 K.

Diese neue Auflage ist im wesentlichen der früheren gleich (Jahresbericht 51. Bd. S. 96), doch war der Verf. bestrebt, die hier und da etwas breite Sprache präziser zu gestalten, wodurch Raum für gelegentliche Einschaltungen gewonnen wurde. Namentlich fallen auch die zahlreichen neuen und erneuerten Bilder auf, welche dem Werke eine wesentliche Bereicherung bieten.

34. Dr. **M. Kraß** u. Dr. **H. Landois**, Das Pflanzenreich in Wort und Bild, für den Schulunterr. in der Naturgeschichte dargestellt. 10. verb. Aufl. XII u. 217 S. m. 239 eingedruckten Abbild. Freiburg i/Br. 1901, Herdersche Verl. 2,10 M.

Das vom Ref. wiederholt angezeigte Buch (vergl. Jahresber. Bd. 48 S. 97) erhält sich in seiner Brauchbarkeit, indem die Verf. bei jeder Auflage einzelne Verbesserungen anbringen. So sind wieder 14 Bilder durch neue ersetzt, welche fast sämtlich wirklich besser sind. Da sie auch etwas kleiner angelegt sind, gestattete die Raumersparnis, einige biologische Bemerkungen an passender Stelle einzufügen, ohne den Raum zu vermehren oder die Verteilung auf die Seiten wesentlich zu verändern. Die neue Auflage kann daher ohne Störung neben einer ältern gemeinschaftlich verwendet werden.

35. Dr. M. Dalitsch, Schulnaturgeschichte des Tier- u. Pflanzenreiches In Einzelbänden mit in den Text gedruckten farb. Abbild. (Kleine Bibliothek Schreiber, Bd. 6—9.) Pflanzenbuch. Bd. 1—4. 2. Aufl. Geb. 2 M., 1,50 M., 1,50 M., 2 M. Eßlingen 1900, J. F. Schreiber.
1. Bd. Morphologie, Anatomie, Physiologie, Familie 1—31; 2. Bd. Fam. 32—52, Sympetalen; 3. Bd. Fam. 78—128, Monokotyledonen, Gymnospermen, Kryptogamen.

Mehr noch als im Tierbuch sind farbige Abbildungen in einem Lehrbuche der Botanik von Vorteil für das Erkennen der Pflanzen, sodaß dieses Pflanzenbuch in dieser Beziehung einen Vorzug vor ähnlichen Werken hat, zumal die Pflanzen gut gezeichnet und gemalt sind. Auch die Auswahl und Anordnung nach dem natürlichen System ist zu loben. Aus allen Pflanzengruppen sind passende Vertreter beschrieben worden, selbst die Kryptogamen sind in ziemlicher Anzahl aufgenommen worden. Morphologie, Anatomie und Physiologie sind in dem ersten Bändchen vorausgestellt worden. Es folgt eine Uebersicht der Pflanzen nach dem natürlichen System. Die nun folgenden Beschreibungen geben ein anschauliches Bild der Pflanzen und berücksichtigen gelegentlich die Beziehungen der Pflanzen zur Tierwelt und zum Menschen. Auch werden hier und da Bemerkungen über eigentümliche biologische Verhältnisse, über Kultur, Nutzen und Schaden eingeflochten. Das Pflanzenbuch erscheint daher als ein recht empfehlenswertes Hilfsbuch für Schulen und kann auch beim häuslichen Unterricht gute Dienste leisten.

36. Dr. M. Willkomm, † Univ.-Prof., Staatsrat, Bilder-Atlas des Pflanzenreichs, nach dem natürlichen System bearb. 4. Aufl. 124 Farbendrucktafeln mit über 600 Abbild. u. 143 S. Eßlingen, J. F. Schreiber. Geb. 8 M.

Bei diesem Pflanzenatlas ist der Text die Hauptsache, und die Abbildungen sind als erklärende Beigabe zu betrachten. In dem Text war der Verf. bestrebt, die Verwandtschaft der Pflanzen nach dem natürlichen System vor Augen zu führen. Leider konnte der Verf. aus Mangel an Raum manche Ergebnisse neuer Forschungen, z. B. aus der Biologie, nicht aufnehmen, er mußte auch manche Pflanze von der Betrachtung ausschließen. Immerhin hat er eine Fülle von Pflanzenformen der heimischen und fremder Floren zur Beschreibung und zur Abbildung aufgenommen, sodaß der vorzüglich zum Selbstunterricht wißbegieriger Laien und der reiferen Jugend bestimmte Atlas recht wohl seinem Zwecke dienen kann. Der Gebrauch des Atlas setzt nur geringe Vorkenntnisse voraus, gibt eine kurze Erklärung der Fachausdrücke, läßt die Umrisse des Linnéschen und des natürlichen Systemes folgen und beschreibt sodann die Klassen und Ordnungen des Pflanzenreiches nebst einer beträchtlichen Anzahl von wichtigen Arten. Die in Farben ausgeführten Bilder sind vorzüglich, sie geben ein deutliches Bild der Pflanze und führen auch meist noch Einzelheiten in vergrößertem Maßstabe vor. Man erhält durch das Werk eine gute Vorbereitung, um dann mit Hilfe tiefer gehender Werke sich weiter auszubilden.

37. Dr. E. Bade, Das Pflanzenreich. Eine Lebensschilderung der Pflanzen für die reifere Jugend. 240 S. m. 6 Farbtafeln nach übermalten Photographien, 4 Tafeln in Photographiedruck nach Aufnahme lebender Pflanzen u. vielen Textillustrationen vom Verf. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Der Verf. will der Jugend das Verständnis des Pflanzenlebens in leicht lesbarer Form vor Augen führen. Er gibt keine Beschreibungen, die in den Schulbüchern gesucht werden sollen, will aber diese ergänzen

durch Hinweise auf die Lebenstätigkeit der Gewächse. Er gibt zuerst einige allgemeine Abschnitte über Ernährung der Pflanzen, über ihr Entstehen, die Wirkung des Lichtes, die Teile der Pflanze, Anlage von Herbarien und führt dann in der aufsteigenden Folge des Systems die Hauptgruppen des Pflanzenreiches vor, um bei verschiedenen Gruppen oder Arten anregende Bemerkungen über Vorkommen, Lebensweise, Verwendung u. a. mitzuteilen. Das durch hübsche Bilder ausgestattete Buch wird der Jugend zu belehrender Unterhaltung dienen können.

38. L. **Busemann**, Pflanzenphysiologie. Für Seminare, zur Vorbereitung auf die Prüfung, für Mittelschulen u. zur Belebung des Unterrichts. 106 S. m. 66 Abbild. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,40 M.

Der Verf. hat die Elemente der Pflanzenphysiologie, wie sie im Unterrichte bei der Betrachtung der einzelnen Pflanzen gefunden werden, übersichtlich zusammengestellt und zu einem vollständigen Bilde des Pflanzenlebens ergänzt. Er geht dabei von der Anschauung aus und stützt sich auf leicht ausführbare Versuche mit dem Mikroskop und mit chemischen Reagentien und auf wenig zeitraubende Versuche mit lebenden Pflanzen. Die Hoffnung des Verfassers, mit dem Werkchen einen der geistigen Kraft der Schüler würdigen Stoff geboten zu haben, den auch junge Lehrer mit Vorteil studieren können, um ihren Unterricht zu beleben, kann Ref. als vollkommen begründet ansehen, da das Werkchen in anregender und gründlicher Weise seinem Ziele zustrebt.

Nur an zwei Stellen ist Ref. anderer Meinung. So kann man wohl nicht, wie S. 60 angegeben ist, sagen, daß die Wurzelzelle gar nichts von ihrem Inhalte nach außen abgebe, im Gegenteil muß man sagen, daß aus der Pflanze neben Kohlensäure auch andere organische Säuren (nicht aber Salzsäure, wie S. 61 steht) austreten, welche sodann unlösliche Salze der Erde löslich und zur Aufnahme durch die Wurzeln geeignet machen können. Auch ist (S. 98) zur Umwandlung der Stärke durch Diastase nicht das Erhitzen der Flüssigkeit bis zum Sieden nötig, im Gegenteil, das Sieden zerstört die Diastase, welche bei höchstens 75° ihre beste Wirkung ausübt.

Dem gegenüber kann aber auch gesagt werden, daß der Inhalt des Buches sonst durchweg korrekt ist, daß der Lehrstoff vorzüglich ausgewählt und in so leicht faßlicher Weise vorgeführt ist, daß man gern nach dem Werkchen studieren wird.

39. **Georg Worgitzky**, Blütengeheimnisse. Eine Blütenbiologie in Einzelbildern. X u. 134 S. Mit 25 Abbild. im Text. Buchschmuck von J. V. Cissarz. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

In einer Vorbemerkung macht der Verf. darauf aufmerksam, daß es wenig mehr als 100 Jahre her ist, seit Rektor Sprengel in Spandau den Grund zur Blütenbiologie gelegt hat, wenn auch bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts der Karlsruher Professor Kölreuter die Mitwirkung der Insekten bei der Befruchtung der Blüten richtig erkannte. Da diese Anschauung aber der damaligen Richtung der Naturforschung, die sich der rein beschreibend systematischen Tätigkeit zugewendet hatte, nicht zusagte, blieben die Beobachtungen unbeachtet, bis sie durch Darwin nach 50 Jahren der Vergessenheit entrissen wurden und jetzt eines der am meisten bebauten Felder der Wissenschaft sind. Unter denen, welche diesen Zweig des Wissens am meisten förderten, wird Hermann Müller in Lippstadt genannt, welcher in den Jahren 1871 bis 1882 mehrere Werke über seine Beobachtungen an den Blumen und ihre Beziehungen zur Insektenwelt

veröffentlichte. Sie gelten jetzt noch als die besten Quellen zum Studium dieser Verhältnisse; wenngleich die Literatur bereits etliche tausend Publikationen in dieser Richtung aufweist.

Aus dem reichen Gebiete wählte der Verf. Einzelbilder, in denen er an heimischen Pflanzen, welche der Beobachtung leicht zugänglich sind und in sorgfältiger Auswahl die betreffenden Verhältnisse nach verschiedenen Richtungen hin beleuchten, die blütenbiologischen Erscheinungen dem Verständnis in weiteren Kreisen zugänglich machen will. Durch seine anregenden Schilderungen wird der Verf. seinen Zweck sicher erreichen. Die verschiedenartigsten Verhältnisse bei diesen Erscheinungen werden vom Verf. berührt; das Geschilderte hat der Verf. selbst an lebenden Pflanzen untersucht; er fordert nun seine Leser auf, diese Beobachtungen an der Hand seiner Arbeit durchzuführen, und gibt durch belehrende Bilder dazu die nötige Anweisung. In einem Schlußabschnitte über das Gesamtleben der Blüten bietet er ein zusammenfassendes Bild über das ganze Kapitel der Biologie, wobei er auch die im Verlaufe seiner Darlegungen gebrauchten Kunstausdrücke verdeutlicht, sodaß sein Werkchen als anregende Lektüre für Gebildete und reifere Schüler bezeichnet werden kann, aber auch dem Lehrer erwünschte Anregung zur Behandlung des Gegenstandes im Unterricht zu bieten vermag.

40. **Stahls Großes illustriertes Kräuterbuch.** Mit nach der Natur gemalten Abbild. von Dr. C. Anton. Vollständig in 10 Lief. à 50 Pf. 5. bis 8. Lief. S. 257—368. Regensburg, E. Stahls Verl.

Den in dieser Zeitschrift zuletzt angezeigten Lieferungen sind rasch vier weitere gefolgt. Sie bringen die Betrachtung der Pflanzen, welche flüchtige Oele liefern, zum Abschluß. Der Rest der 5. Lieferung ist den Faser- und Gewebestoffen gewidmet. Die Baumwolle wird etwas ausführlicher behandelt; Lein und Hanf, sowie viele andere Gewächse, welche namentlich in unserer Zeit an Wichtigkeit für den Handel gewonnen haben, werden beschrieben, und die Gewinnung der Faserstoffe und ihre Verarbeitung wird besprochen. Außerdem werden noch die Gerbstoff liefernden Pflanzen aufgezählt. Die 6. Lieferung beschäftigt sich mit den Farbstoffen. Wenngleich die Bedeutung dieser Stoffe infolge der Ausbreitung der Fabrikation von Anilin- und anderen Teerfarben etwas abgenommen hat, so ist doch die reichhaltige Aufzählung dieser Stoffe und ihre Gewinnung immer noch interessant genug, zumal der Verfasser manche anregende Bemerkung über Anbau der Pflanzen und Gewinnung der Pflanzenfarben einflicht. In ähnlicher Weise werden in der 7. und 8. Lieferung Pflanzen besprochen, welche verschiedene nutzbare Stoffe, namentlich Heilmittel liefern. Daran reihen sich Holzpflanzen, deren Holz Verwendung findet.

41. **Coßmanns Deutsche Schulflora,** zum Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Neu bearb. von Sem.-Oberl. H. Coßmann u. Oberl. Prof. Dr. F. Huisgen. 2. verm. Aufl. 404 S. Breslau 1901, F. Hirt. Geb. 4,25 M.

Die Neubearbeitung dieser Flora schließt sich eng an des Mitverfassers Bearbeitung der Schillingschen Botanik an. Infolgedessen sind die Pflanzenfamilien nach einem andern, dem neueren Stande der Systematik entsprechenden Systeme geordnet worden; die Anordnung lehnt sich im wesentlichen an Eichlers Pflanzensystem an, stellt jedoch aus didaktischen Gründen die Phanerogamen an den Anfang und läßt die Choripetalen den Sympetalen vorangehen. Die analytische Methode ist noch strenger durchgeführt als früher, so daß der angehende Botaniker schließlich

nur noch 2 Arten zu prüfen hat, deren unterscheidende Merkmale an die Spitze gestellt oder durch den Druck hervorgehoben sind. Die nachfolgende längere Beschreibung gestattet gleichsam die Probe auf die Richtigkeit der Bestimmung. Bei größeren Familien wurden zur leichteren Uebersicht mehrere Unterabteilungen gemacht, dagegen entfielen die vorläufigen Uebersichten über die Arten bei größeren Gattungen. Aufgenommen wurden eine Anzahl kultivierter Pflanzen, die in Anlagen häufig gefunden werden, dagegen wurden andere (Viktoria, Thea u. a.) ausgelassen, die nicht im Freien bei uns vorkommen. Von wildwachsenden Pflanzen, namentlich im westlichen und südlichen Teile des Gebietes, sind besonders auffallende Formen einbezogen worden, auch wenn sie nicht zu den verbreitetsten gehören.

Das zweckmäßig eingerichtete Bestimmungsbuch hat durch die angedeuteten Aenderungen an Brauchbarkeit nur gewonnen und darf bei seiner guten Ausstattung durch saubern und übersichtlichen Druck wie früher empfohlen werden (vergl. Jahresber. Bd. 43 S. 115).

42. **Wünsche**, Anleitung zum Botanisieren und zur Anlegung von Pflanzensammlungen. Nach dem gleichnamigen Buche von E. Schmidlin vollständig neu bearb. von Prof. Dr. O. Wünsche. 4. Aufl. 384 S. m. 245 Fig. im Text. Berlin 1901, P. Parey. Geb. 4 M.

Schmidlins Anleitung zum Botanisieren war wohl schon bei seinem ersten Erscheinen nicht ganz glücklich angelegt, so daß bei einer Neubearbeitung des Werkes die ursprüngliche Anlage desselben ganz aufgelassen werden mußte. Prof. Wünsche hat dem Werke eine Gestalt gegeben, wie sie bei anderen Floren üblich ist und es dadurch zu einem ganz neuen Werke umgestaltet, das nun bereits zum 2. Male in dieser Form erscheint. Es erinnert etwas an des Verfassers „Pflanzen Deutschlands", doch fällt von vornherein das Voranstellen der deutschen Pflanzennamen auf, ein Umstand, welcher bei der Unbeständigkeit im Gebrauche mancher dieser Namen etwas befremdend wirkt, sich aber aus der Absicht des Verf. erklärt, für Anfänger zu schreiben, welche keine Vorkenntnisse besitzen und in dem Werke ein Mittel in die Hand bekommen sollen, die Flora ihrer Umgebung kennen zu lernen und ein Herbarium anzulegen.

Das Buch beginnt daher mit einer Erläuterung der Teile einer Pflanze und Erklärung der gebräuchlichen Fachausdrücke. Dieselben sind auch durch Einfügung von Abbildungen dem Verständnis des Anfängers näher gebracht. Auch in den Tabellen sind schwierigere Verhältnisse durch solche vom Verf. selbst entworfene Zeichnungen erklärt worden. Sodann wird über das Anlegen eines Herbars gesprochen und eine Anleitung zu den im Buche enthaltenen Tabellen gegeben. Zum Bestimmen der Pflanzen ist nicht die systematische Einteilung vorangestellt, sondern es werden die Pflanzen in 4 Abteilungen gebracht: Wasserpflanzen, grasähnliche Gewächse, Kräuter und Stauden, Holzpflanzen. Für jede derselben folgt nun eine Bestimmungstabelle. Erst dann folgt die systematische Aufzählung der Pflanzen, auf welche in diesen Tabellen hingewiesen wird, um aus der bezeichneten Gruppe den Namen der Art zu finden. Die Anordnung und Umgrenzung der Familien ist nach dem „Syllabus der Pflanzenfamilien" von Adolf Engler (Berlin 1898) durchgeführt, worüber eine Uebersicht auf S. 348 gegeben wurde. Zum Schluß gibt der Verf. noch eine Uebersicht des Linnéschen Systemes, sowie Tabellen zum Bestimmen der Familien und Gattungen nach demselben.

Der Verf. hat auch in diesem Werke bewiesen, wie er mit großer Geschicklichkeit versteht, Anfängern den Eintritt in die Wissenschaft zu erleichtern. Es ist daher nicht zu zweifeln, daß auch dieses neue Werk weitere Verbreitung finden wird.

e) Mineralogie.

43. Dr. **Hans Frey**, Mineralogie und Geologie für schweizerische Mittelschulen. 230 S. m. 260 Abbild. Leipzig 1901, G. Freytag. Geb. 2,60 M.

Der Verf. will, nachdem durch die vorzüglichen Arbeiten einer großen Zahl von schweizerischen Geologen und Mineralogen der heimatliche Boden genügend erkannt worden ist, für die Schulen ein Lehrbuch bieten, welches die Resultate dieser Forschungen für die Schuljugend nutzbringend verwertet. Wenn bei irgend einem Teile der Wissenschaft ein besonders für ein Gebiet bestimmtes Lehrbuch passend ist, so kann man es von der Mineralogie und namentlich der Geologie sagen. Muß doch hier der Unterricht sich wie kaum ein anderer auf die unmittelbare Beobachtung der umgebenden Natur stützen, und diese ist, der Natur des Gegenstandes nach, mehr abhängig von einer bestimmten Gegend als der Unterricht aus beiden Reichen der organisierten Naturkörper, welche doch in ganz Mitteleuropa ähnliche Verhältnisse bieten.

Der Verf. beginnt die Mineralogie mit der Kennzeichenlehre. Dabei geht er namentlich auf die Krystallographie ein. Er ordnet die Mineralien nach chemischen Grundsätzen, läßt jedoch, namentlich bei den Silikaten, auch andere Erwägungen zu. Die Beschreibung der Mineralien, deren Auswahl auch andere als Schweizer Vorkommnisse berücksichtigt, ist gut. Derselbe Lehrstoff wird zum zweiten Male in tabellarischer Form vorgeführt, einer Form, welche das Bestimmen der Mineralien erleichtert und zugleich eine Uebersicht ähnlicher Körper gestattet.

Ein Abschnitt über Petrographie ergänzt den mineralogischen Teil.

Der geologische Teil bespricht in sehr hübscher Weise die Entstehung des Erdkörpers und die Veränderungen seiner Oberfläche in dem Laufe der geologischen Perioden. Daß dabei einzelne Kapitel (archäische Formationen, Erstarrungsgesteine) kürzer betrachtet werden, andere (Eiszeit, Seenbildung) ausführlicher zur Sprache kommen, ist gewiß ein Vorteil für die Schüler, denen dadurch ihre Heimat besonders interessant werden muß, wenn sie die Entstehung ihres Vaterlandes kennen lernen.

Das Werk zeigt auch eine vorzügliche Ausstattung durch gute Bilder. Sie zeigen Krystallformen, einzelne leicht darstellbare Mineralien und Felsarten, Landschaftsbilder, Petrefakten und restaurierte Tiere der Vorzeit, geologische Durchschnitte und Karten in reicher Zahl. Man könnte das Werk in dieser Hinsicht manchen ähnlichen Werken als Muster empfehlen.

44. **Ludwig Baur**, Prof., Kurzes Lehrbuch der Mineralogie und Geologie mit besonderer Berücksichtigung der geognost. Verhältnisse Württembergs. Zum Gebrauch an höh. Lehranst., sowie zum Selbstunterr. bearb. VII u. 219 S. m. 164 Abbild. im Text. Stuttgart 1901, Muthsche Verl. 2,70 M.

Der Verf. meint, die Mineralogie und Geognosie würden im Unterricht stiefmütterlich behandelt; doch hat er dabei wohl württembergische Verhältnisse im Auge, da doch anderwärts dem Gegenstande hinreichend Rechnung getragen wird. Daß der mineralogische Unterricht übrigens seitens der Schüler nicht immer so regem Interesse begegnet, als der bio-

logische Unterricht, mag wohl richtig sein, wo man nicht in richtiger Weise die chemischen Beziehungen der Stoffe beizuziehen weiß.

Das vorliegende Lehrbuch soll eine erste Einführung in den Gegenstand bieten. Es zum Selbstunterricht verwenden zu wollen, möchte wohl nicht empfehlenswert sein, wenn nicht eine genügende Sammlung und ein kleines Laboratorium für chemische Versuche zur Hand sind. Es gehören dann aber auch chemische Vorkenntnisse dazu. Im Schulunterricht wird das Werk aber wohl am Platze sein, wenn der Lehrer die nötigen Erläuterungen gibt. Der Verf. beginnt mit einem allgemeinen Teil, schlägt aber vor, gleich mit dem „Speziellen Teil" der Mineralogie zu beginnen und das „Allgemeine" gelegentlich einzuflechten. Die eigentliche Vereinigung der Mineralogie mit Chemie gefällt dem Verf. nicht, obschon er die Chemie berücksichtigt wissen will, trotzdem ist das Buch nach einem chemischen System geordnet.

Die drei Teile des Werkes, Mineralogie, Petrographie und Geologie, sind im ganzen recht gut behandelt, sodaß das Werk als passend für seinen Zweck bezeichnet werden kann. Auch die Ausstattung ist schön. Es wurden viele und gute Abbildungen in geeigneter Auswahl dem Texte einverleibt. Was aber die Fragen und Aufgaben anbelangt, welche den einzelnen Abschnitten angehängt sind, so sind diese für den geübten Lehrer wohl nicht nötig. Bei Wiederholungen ergeben sich solche Fragen von selbst.

Wenn Ref. etwas auszustellen hätte, so wäre es eine etwas zu geringe Sorgfalt in der Revision des Textes, sodaß hier und da Druckfehler und andere Errata stehen geblieben sind. Warum schreibt der Verf. u. a. Kristall, aber Physik, Oxyd u. s. w.? Warum ist beim Graphit nicht Farbe und Glanz angegeben? Es hätte sich freilich dann herausgestellt, daß es auch Metalloide mit Metallglanz gibt, während den Metalloiden kein metallisches Aussehen zugeteilt wird (S. 47). Daß der geschmolzene Schwefel durch Eingießen in kaltes Wasser plastisch werde, ist nicht richtig, wenn der Schwefel noch nahe seinem Schmelzpunkt steht. Der Diamant soll kein Nichtleiter sein, *aber* durch Reiben elektrisch werden, während es heißen soll: *daher* wird er durch Reiben elektrisch. In der Formel des Dolomit (S. 31) hat Ca und Mg sich zu vertreten, in der Formel des Apatit sind bei ähnlicher Art der Schreibung Cl und F zu addieren. Die Erklärungen für Säuren, Basen und Oxyde sind ungenau; die Formel H_2PO_4 ist falsch. Arsen und Arsenik sind gleichbedeutend, während der Verf. den ersteren Namen für das Element, den andern für das Oxyd gebraucht. Bei verschiedenen Legierungen sind irrige Angaben. So enthält das Neusilber nicht Zinn, sondern Zink, Talmigold enthält nicht Aluminium, sondern Zinn und Zink; die Bronze der Alten enthielt Zinn, aber nicht Zink; Spießglanzmetall wird als das wichtigste Antimonerz bezeichnet; Britanniametall ist beim Wismut angeführt und enthält doch kein Wismut. — Störend ist auch bei den Angaben über das Wertverhältnis der Edelmetalle der Widerspruch auf S. 37 und 38, sowie die ganz veraltete Angabe über das Wertverhältnis zwischen Platin und Gold, welches nicht mehr 8:18 ist, indem das Platin nahezu dem Golde an Wert gleich bezahlt wird.

Den Wert des Werkes beeinträchtigen solche Errata wohl nicht, doch würde der Verf. gut tun, bei einer neuen Ausgabe sie zu vermeiden.

Als einen Mangel könnte man wohl auch das Fehlen einer geognostischen Karte ansehn, die sich auf Württemberg, Baden und die angrenzenden Teile von Bayern, Hessen 2c. erstrecken könnte. Da solche Karten schon existieren, wäre es wohl leicht, sie dem Buche beizugeben.

45. **K. Tweröy**, Prof., Lehrbuch der Mineralogie u. Geologie für die oberen Klassen der österr. Realschulen. 188 S. m. 259 Abbild. im Text, 1 Titelbilde u. 1 Uebersichtstafel. Mit Erlaß des k. k. Min. f. Kult. u. Unterr. vom 29. Juli 1901 allgemein zugelassen. Wien 1902, F. Deuticke. Geb. 2,50 K.

Das von uns bereits angezeigte Lehrbuch (Jahresber. 53. Bd. S. 170) hat durch eine teilweise Umarbeitung im Rahmen des früheren an Verwendbarkeit gewonnen und darf daher bestens empfohlen werden. Bei einer neuen Auflage des auch sehr schön ausgestatteten und mit vielen guten Bildern versehenen Werkes dürften einige der Kryſtallbilder in richtige Stellung gebracht und die unschönen Bilder der Diamanten, welche eine ganz unrichtige Vorstellung geben, durch bessere ersetzt werden.

46. Dr. **R. Scharitzer**, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie für Oberrealschulen. 2. verb. Aufl. 182 S. m. 200 Abbild. u. 1 geolog. Uebersichtskarte von Centraleuropa. Prag 1901, F. Tempsky. Geb. 2,50 M.

Das sehr gute kleine Lehrbuch ist in der neuen Auflage nur wenig verändert, sodaß auf unsere frühere Anzeige (Bd. 50 S. 122) verwiesen werden kann.

47. **F. Pietzker**, Einführung in die Chemie u. Mineralogie. Als Anhang zu Crüger-Hildebrands Lehrbuch der Physik bearb. VIII u. 46 S. m. 30 Fig. im Text. Leipzig 1901, C. F. Amelangs Verl. 60 Pf.

Dem Verf. kommt es bei diesem Werkchen weniger darauf an, praktisch verwertbare Kenntnisse mitzuteilen, sondern die geistige Schulung seiner Zöglinge zu fördern und einen Ueberblick über das chemische Wissen überhaupt zu gewähren. Er gibt daher an der Hand einfacher Versuche ein Bild von den wichtigsten Elementen und ihren Verbindungen und läßt einen Abschnitt über zusammenfassende theoretische Betrachtungen folgen. Die organische Chemie wird nicht betrachtet, die Mineralien gelegentlich genannt, auch wohl mit einigen Eigenschaften. Die allgemeine Mineralogie wird sehr kurz ausgeführt, nur über die Kryſtallgestalten wird etwas mehr gesagt.

Der Inhalt des kleinen Heftes ist zwar an sich gut ausgewählt und im ganzen leicht verständlich dargestellt; aber es wird gar zu wenig geboten. Der Lehrer wird vieles ergänzen und erklären müssen.

48. Dr. **Th. Engel**, Die wichtigsten Gesteinsarten der Erde nebst vorausgeschickter Einführung in die Geologie. Für Freunde der Natur leichtfaßlich dargestellt. 2. verm. u. verb. Aufl. Vollständig in 10 Lief. à 50 Pf. Ravensburg, O. Maier.

Nach der vorliegenden 1. Lieferung kann man erwarten, daß das projektierte Werk in recht geeigneter Weise seine Leser in das Gebiet der Geologie einzuführen geeignet sein werde. Es ist leicht faßlich geschrieben und mit guten Abbildungen versehen, sodaß wir gelegentlich des Erscheinens weiterer Lieferungen darauf zurückzukommen gedenken.

49. **Agnes Giberne**, Die Grundfesten der Erde. Nach der 7. Aufl. des Englischen deutsch von E. Kirchner. Autorisierte Ausg. 271 S. m. kolor. Tafeln. Berlin 1902, S. Cronbach. 4,50 M., geb. 6 M.

Die Verfasserin hat schon wiederholt versucht, Zweige der Naturwissenschaft in allgemein verständlicher Form dem größeren Publikum vorzuführen. Auch im Jahresbericht ist ein von demselben Uebersetzer veröffentlichtes Werk bereits empfohlen worden (Bd. 48 S. 81). Hier liegt eine Bearbeitung der Geologie vor, welche in leicht verständlicher Weise diese Wissenschaft behandelt. Der Leser gewinnt dadurch ein Bild

über die Bestandteile der Erdrinde, über den Aufbau der Gesteine und die dabei wirkenden Ursachen. Er wird über die Gliederung der Formationen aufgeklärt, über die Entwickelung der Organismen seit ihrem ersten Auftreten. Namentlich aber wird aus dem Werke klar, daß dieselben Ursachen, welche gegenwärtig auf der Erde bei der Zerstörung und der Neubildung von Gesteinen tätig sind, es auch in früheren Zeiten waren. Wenn auch Ref. sich nicht mit jedem Satze des Bandes einverstanden erklären kann, so mit der Annahme der Hebungen und Senkungen des Serapistempels, so hat das doch auf die Beurteilung des Ganzen keinen Einfluß, das für jeden Gebildeten und für die reifere Jugend in anregender Weise zu belehren geeignet ist. Zum besseren Verständnis tragen einige hübsche Bilder in Farbendruck bei.

f) Physik.

50. Dr. **Karl Rosenberg**, Lehrbuch der Physik f. Mädchenlyceen. In 3 Teilen. In 1 Bde. 3,70 K. Wien 1901, A. Hölder.

I. Teil: Einleitung. Molekularkräfte. Schwerkraft. Wärme. 44 S. m. 33 Abbild. Geb. 1,10 K.

II. Teil: Mechanik. Akustik. 98 S. m. 120 Abbild. Geb. 1,60 K.

III. Teil: Magnetismus. Elektricität. Optik. 93 S. m. 115 Abbild. Geb. 1,70 K.

Im vorigen Jahresberichte wurde bereits ein Werkchen des Verfassers genannt, in welchem derselbe dem Lehrer eine vorzügliche Anleitung zum Experimentieren bietet. Hier liegt ein ebenso gediegenes Lehrbuch vor, das an den in Oesterreich neu errichteten Mädchenlyceen zur Verwendung kommen soll. Es umfaßt das Gesamtgebiet der Physik, wohl nicht in dem Umfang, wie ihn die obere Stufe des Gymnasiums bietet, aber doch mehr als im Untergymnasium gelehrt wird und behandelt den Stoff in einer für Mädchen sehr anregenden Weise, um sowohl möglichst viel Nutzen für das praktische Leben zu erzielen, als auch in formal bildender Weise das größtmögliche Ziel des Unterrichts zu erreichen. Selbstverständlich ist das hauptsächlich Sache des Lehrers, doch wird seine Tätigkeit bestens durch das Vorgehn des Buches unterstützt, dessen Lehrgang ein genetisch entwickelnder ist, indem Erfahrungen und Experimente den Ausgangspunkt zur Gewinnung der Naturgesetze bilden und daran sich manche Erweiterungen und Anwendungen schließen. Schwierigere Stoffe sind ausführlicher behandelt; das gedächtnismäßig festzuhaltende ist in größerer, Erklärungen und Erweiterungen sind in kleinerer Druckschrift geboten. Zu den Versuchen sind einfache Mittel anzuwenden, wie der Verf. in seinem Experimentierbuch lehrt. Die 3 Teile entsprechen den Klassen 3, 5 und 6 der Lyceen. Der Lehrstoff für die 3. Klasse hat einen geringeren Umfang, doch könnte er durch manche weitere Versuche noch erweitert und geübt werden, wie der Verf. an anderer Stelle angedeutet hat.

In der 5. Klasse behandelt der Verf. auch einen Teil der Himmelsmechanik, die zwar im geographischen Unterricht ihren eigentlichen Platz hat, doch hier als zusammenfassende Wiederholung wohl hergehört. Auch der Lehrstoff für die oberste Klasse wird für die Unterrichtszwecke genügend entwickelt, wenn auch im ganzen nicht allzutief in die Gesetze der Elektricität eingegangen ist.

Jedenfalls hat der Verf. ein Lehrmittel geschaffen, welches den besten Erfolg verspricht.

51. Dr. **Johann Rußner**, Prof., Elementare Experimental-Physik für höh. Lehranstalten. Hannover 1901, Gebr. Jänecke.
III. Teil: Akustik u. Optik. VII u. 184 S. m. 279 Abbild. im Text u. 1 Spektraltafel.
IV. Teil: Wärme u. Reibungselektricität. VII u. 148 S. m. 221 Abbild. im Text.
V. Teil: Magnetismus u. Galvanismus. VII u. 178 S. m. 291 Abbild. im Text.

Nachdem wir im vorigen Jahre den 1. Teil dieses Werkes anzeigten, sind uns 3 weitere Bände zugegangen. Während in den ersten Bänden die allen Gebieten der Physik gemeinschaftliche Grundlage gesichert wurde, werden die übrigen spezifisch physikalischen Gebiete in den Kreis der Betrachtung gezogen. Die Darstellung ist überall gedrungen, klar und erschöpfend. Bei der Auswahl des Stoffes wurden die neueren Ergebnisse der Forschungen sorgfältig berücksichtigt und, wie natürlich, insbesondere jene Gebiete eingehender dargelegt, welche durch ihre Anwendungen für die Praxis eine hervorragende Bedeutung erlangt haben, wie z. B. die mechanische Theorie der Wärme und die Verwendungen des galvanischen Stromes als motorische Kraft ꝛc. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß dem Charakter der Physik als einer Erfahrungswissenschaft entsprechend auf die experimentelle Begründung der einzelnen Lehren sorgfältig Rücksicht genommen wurde, und es mag nicht überflüssig sein zu bemerken, daß hierbei einerseits eine weise Beschränkung auf das Unabweisliche. andrerseits eine glückliche Auswahl aus der großen Menge der zu Gebote stehenden Hilfsmittel getroffen wurde.

Mathematische Deduktionen sind, dem elementaren Charakter des Werkes entsprechend, in beschränkterem Maße anzutreffen, doch werden zumeist die wichtigeren Resultate der Forschung in mathematischer Form mitgeteilt. Die Lehre vom Galvanismus berücksichtigt ausnahmslos die modernen Anschauungen und weiß die neuesten Ergebnisse in geschickter, faßlicher und anschaulicher Weise dem Verständnis des Lesers nahezurücken. Nicht der geringste Vorzug des Werkes sind die zahlreichen Illustrationen, die in einfacher, das Verständnis sehr förderlicher und zugleich eleganter Weise die verschiedenen Apparate sowohl, als auch die mannigfachen inneren Vorgänge zu klarer Anschauung bringen.

52. **K. Koppes** Anfangsgründe der Physik mit Einschluß der Chemie u. mathemat. Geographie. Ausgabe B in 2 Lehrgängen. Für höhere Lehranstalten nach den preuß. Lehrplänen von 1901 bearb. v. Dr. A. Husmann. II. Teil. Hauptlehrgang. Kürzere Ausgabe: Grundriß der Physik. 360 S. m. 252 Holzschnitten u. 1 farb. Sternkarte. Essen 1902, G. D. Baedeker. 4,60 M.

Aus dem II. Teil des vom Ref. (zuletzt 49. Bd. S. 133) angezeigten Werkes ist nun ein selbständiges Buch geworden, das nur den unbedingt nötigen Wissensstoff für Gymnasien enthält, und nach dem heutigen Stande der Forschung und Didaktik allen Anforderungen entspricht. Es wurde daher manches minder wichtige und veraltete ausgeschieden, ebenso schwierige Rechnungen, anderes wurde verwandten Fächern überlassen; andererseits wurden neue Forschungen aufgenommen, wie die radioaktiven Strahlen, der Telephonograph, die Lehre von den Dimensionen und absoluten Maßen, vom Potential ꝛc. Neuere Anschauungen in der Theorie der Elektrolyse, der elektrischen Schwingungen, des osmotischen Druckes ꝛc. Auch in methodischer Beziehung wurden manche Aenderungen vorgenommen. Das Kapitel: Allgemeine Eigenschaften der Körper ist entfallen, indem die einzelnen Paragraphen an geeigneter Stelle bei den mechanischen

Erscheinungen eingegliedert wurden. Die Mechanik wurde in mehr wissenschaftlicher Weise umgearbeitet; auch in der Optik wurde eine zweckmäßige Umstellung vorgenommen. Unverändert blieben die Zusammenstellung der absoluten Maßeinheiten, die geschichtliche Uebersicht und das Fremdwörterverzeichnis, eine sehr wertvolle Beigabe. Da auch eine Reihe neuer Figuren eingefügt ist, besonders auch eine schöne Sternkarte des nördlichen Himmels, darf man das Werk wohl als ein seinem Zwecke vollkommen entsprechendes bezeichnen.

53. **Johann Kleiber**, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen bearb. 2. durchges. Aufl. VIII u. 381 S. m. 372 Fig. u. zahlr. Uebungsaufgaben. München 1901, R. Oldenbourg. Geb. 4 M.

Schon nach Jahresfrist (vergl. Jahresber. 53. Bd. S. 175) liegt eine neue Auflage dieses praktisch angelegten Werkes vor, da dasselbe bald nach seinem Erscheinen in vielen Lehranstalten eingeführt wurde. Wenn auch größere Aenderungen in so kurzer Zeit nicht vorgenommen werden konnten und Ref. daher auf seine frühere Anzeige verweisen darf, so sind doch manche Figuren erneuert worden und — um nicht größere Verschiebungen des Seiteninhaltes vornehmen zu müssen — kleine Aenderungen im Texte vorgenommen worden. Als Anhang wurde eine Zeittafel gegeben, welche den letzten Abschnitt mit biographischen Notizen über berühmte Physiker abzurunden bezweckt.

Die Lösungen zu den Aufgaben gedachte der Verf. beizugeben, doch konnte ihre Ausführung nicht rechtzeitig fertiggestellt werden und soll deshalb in einiger Zeit nachgeliefert werden.

Das gediegene kleine Lehrbuch sei daher bei seinem wiederholten Erscheinen abermals bestens empfohlen.

54. **W. Weiler**, Prof., Physikbuch mit in den Text eingedruckten farb. Abbild. Ein Lehrbuch f. den Schulunterr. u. zur Selbstbelehrung. 1. Bd. Magnetismus u. Elektricität. XI u. 290 S. m. 445 meist farb. Abbild. im Text. Eßlingen 1901, J. F. Schreiber. Geb. 4,50 M.

Dieses Buch soll einerseits dem Unterricht dienen, andrerseits ein Lese- und Nachschlagebuch für jeden sein, der sich aus dem Gebiete der Physik neue Kenntnisse erwerben oder ältere auffrischen will, wobei gewisse mathematische Kenntnisse vorausgesetzt sind. Die Betrachtungen gehen von der Beobachtung und dem Experiment aus. Bei den Experimenten sind stets einfache Apparate zu Grunde gelegt, die bald schematisch, bald perspektivisch hergestellt sind. Die Farben sind nach dem Wesen der Dinge oder dem Material der Apparate, Instrumente und Maschinen gewählt und Verfasser wie Verleger hoffen mit Recht, daß durch das Kolorit das Verständnis der Apparate wesentlich erleichtert wird. Neben den einfachen Apparaten sind vielfach auch wichtige zusammengesetzte Apparate abgebildet und erklärt worden.

Das Werk soll alle Zweige der Physik umfassen und wird mit diesem Bande begonnen, da die Herausgeber glaubten, daran die eigentümliche Behandlung des Stoffes und der Figuren am klarsten darzulegen.

Man hat in Weilers Physikbuch ein ganz eigenartiges Werk vor sich, das in kurz gedrängter Weise eine ungemein große Fülle von Lehrstoff in sich birgt, doch sind die meisten Partien sehr faßlich geschrieben, sodaß man dasselbe bei seiner übersichtlichen Darstellungsweise dem Unterrichte recht gut zu Grunde legen kann.

55. Dr. **Max Wildermann**, Naturlehre f. den Unterricht an Mittelschulen u. höh. Mädchenschulen, sowie für den Selbstunterr. 3. verb. u. verm. Aufl. 144 S. m. 130 Abbild. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl. Geb. 1,25 M.

Die neue Auflage (vergl. Jahresber. 45. Bd. S. 104) ist in mancher Hinsicht erweitert worden. So sind u. a. die Röntgenstrahlen kurz erwähnt worden. Es sind an verschiedenen Stellen Anwendungen der Naturgesetze zur Sprache gebracht worden, so bei Bewegung und Gleichgewicht (Federwage, Brückenwage, Wasserräder, Blasebalg u. a.), bei der Wärme (Luftballon, Luftzug), bei der Elektricität (Galvanoskop, Galvanometer, elektrischer Selbstunterbrecher und Klingel). Es wurde die Stromerregung durch Induktion besprochen und dabei der Induktionsapparat und die dynamoelektrische Strommaschine beschrieben. Da auch viele Figuren durch neuere ersetzt worden, andere eingefügt sind, darf das leicht faßlich geschriebene Werkchen von neuem bestens empfohlen werden.

56. **F. Schindlers** Physik und Chemie für Bürgerschulen, bearb. v. Robert Neumann. Einteilige Ausg. 214 S. m. 195 Abbild. (2. Abdruck.) Prag 1900, F. Tempsky. 2,10 M.

Schindlers kleines Lehrbuch, welches in 3 Teilen den Lehrstoff für die 3 Klassen der österreichischen Bürgerschule enthält, wurde bei seinem Erscheinen vom Ref. an dieser Stelle bereits gewürdigt. (Vergl. Jahresber. 43. Bd. S. 118.) Dieses Werkchen erscheint hier in einer neuen Gestalt, indem der Lehrstoff für die 3 Stufen zu einem Ganzen verarbeitet wurde, sodaß der Schüler nur ein Lehrbuch in den 3 Jahren der Bürgerschule benötigt, aber doch für jeden Jahrgang den für ihn bestimmten Lehrstoff durch eine beigedruckte Bezeichnung kenntlich findet. Diese Vereinigung gewährt manche Vorteile und wurde deshalb schon für andere Unterrichtszweige von anderen Autoren ebenfalls durchgeführt. Zugleich wurde der Lehrstoff von neuem durchgesehen und in manchen Teilen etwas verändert, namentlich wurden auch einige Apparate besprochen, welche in neuerer Zeit im Leben häufig angewendet werden. Es wurden auch verschiedene neue Abbildungen aufgenommen. Das Lehrbuch hat in dieser Bearbeitung sichtlich an Brauchbarkeit gewonnen, namentlich ist es dem Lehrer in den oberen Klassen leichter, sich auf den in den früheren Klassen vorgenommenen Lehrstoff zu beziehen und darauf weiter zu bauen. Dann aber eignet sich das Werkchen jetzt auch für andere Lehranstalten, bei denen der Lehrstoff nicht in 3 konzentrische Kreise geteilt wird.

57. **A. Genau**, Grundriß der Physik für die Hand der Schüler. 2. verm. u. verb. Aufl. der Physik für Lehrerbildungsanst. 215 S. m. 119 Textbildern. Gotha 1901, E. F. Thienemann. Geb. 2,80 M.

Wir haben das auf Grund sehr richtiger Grundsätze verfaßte Werkchen bereits eingehend besprochen (Jahresber. 48. Bd. S. 106). Die neue Auflage ist an verschiedenen Stellen, z. T. unter Mitwirkung befreundeter Fachmänner des Verf., verbessert; die Abbildungen wurden vermehrt. Das Werk verdient daher um so mehr das früher schon ihm gewordene günstige Urteil.

58. **K. Kraus**, Prof., u. Dr. **H. Böttger**, Prof., Grundriß der Physik für Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminarien u. verwandte Lehranstalten. 344 S. m. 338 Holzschn. u. 1 Spektraltafel. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 3,50 M.

Der mit großem Beifall aufgenommene Grundriß der Physik von Kraus (vergl. Jahresber. 50. Bd. S. 127 und 51. Bd. S. 105) erscheint hier in einer den Verhältnissen des deutschen Reiches angepaßten Aus-

gabe, bei deren Umarbeitung der Professor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin, Dr. Böttger, sich beteiligte.

Diese Bearbeitung schließt sich in der Anordnung und Auswahl des Stoffes, sowie in der ganzen Behandlungsweise so weit an, daß das Ganze als eine verbesserte Auflage des früher genannten Werkes anzusehen ist. Ref. verweist daher auf die frühere Anzeige im Jahresbericht und wiederholt dabei, daß er diesen Grundriß für eine der besten Grundlagen für den physikalischen Unterricht an Lehrerbildungsanstalten hält.

59. Dr. **Jacob Heussi**, Leitfaden der Physik. 15. verb. Aufl., bearb. von H. Weinert. 148 S. m. 172 Holzschn. im Text u. 1 Anhang: Grundbegriffe der Chemie. 36 S. m. 31 Holzschn. Berlin 1901, O. Salle. 1,80 M.

Das wiederholt zur Anzeige gebrachte Werk (vergl. Jahresber. 45. Bd. S. 105 und 108) hat wegen der größeren Bedeutung der Elektricität in unserer Zeit bei den betr. Abschnitten eine Erweiterung, resp. Umarbeitung erfahren. Diese zeitgemäße Ergänzung läßt das gute kleine Buch noch brauchbarer erscheinen.

60. **K. Meyer**, Sem.-Dir., Naturlehre (Physik u. Chemie) f. höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminarien u. Mittelschulen. 2. verb. Aufl. 220 S. m. 286 Abbild. Leipzig 1902, G. Freytag. 2,20 M.

Für Mädchenschulen ist die Auswahl des Lehrstoffes in mancher Hinsicht nach den Bedürfnissen des Lebens verschieden von der für Knabenschulen zu halten. Wenn sie auch die physikalischen Gesetze im allgemeinen verstehen sollten, so ist es doch unnötig, ihnen ein größeres Maß aus der so hochentwickelten Technik zu bieten, wogegen sie andrerseits eingehenderer Belehrung aus der Wärmelehre, über Heizungs- und Beleuchtungsmaterialien, Farben, das Wetter, die Wage, Auge und Ohr, Photographie u. a. bedürfen. Namentlich ist im chemischen Teil auf die im Haushalte gebrauchten Verbindungen, die Nahrungsmittel und ihre Verfälschung, die Desinfektionsmittel, auf die Stoffe der Kleidung u. a. Gewicht zu legen.

Der vom Verf. nach den preußischen Ministerialbestimmungen vom 31. Mai 1894 angeordnete Stoff soll in der Weise behandelt werden, daß von der Erfahrung ausgegangen wird, durch das Experiment wird die nähere Untersuchung eingeleitet und weitere Folgerungen sind anzuschließen. Wärme, Elektricität und Schall sind als Energieformen aufgefaßt, der Magnetismus als ein Teil der Elektricität eingereiht. Zur Belebung werden geschichtliche Daten eingefügt; die Versuche sind mit einfachen Mitteln auszuführen, sodaß sie selbst von den Schülerinnen ausgeführt werden könnten.

Das nach kurzer Zeit zum 2. Male aufgelegte und in einzelnen Partieen etwas geänderte Werk ist sehr praktisch angelegt, leicht faßlich geschrieben, widmet neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Wissenschaft hinreichenden Raum, darf daher als sehr geeignet für den Unterricht an Mädchenschulen bezeichnet werden.

61. **L. Busemann**, Hilfsbuch für den Physikunterricht im Seminar und für die Hand des Lehrers. 255 S. m. 289 Fig. u. zahlr. weiterführenden Aufgaben. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 3,20 M.

Der durch mehrere methodische und populärnaturwissenschaftliche Arbeiten bereits vorteilhaft bekannte Verf. legt hier ein recht praktisch ausgeführtes Hilfsbuch für den Physikunterricht vor, bei welchem er auf folgende Eigentümlichkeiten Gewicht legt. Leichtere Kapitel sind nur kurz und übersichtlich gegeben, da sie nur zur Wiederholung des in der Prä-

parandie vorgenommenen Lehrstoffes dienen. Andere Kapitel wurden eingehend behandelt, namentlich wichtige Naturerscheinungen und Maschinen. Schwierigere Maschinen wurden nicht als fertig hingestellt, sondern es wird gezeigt, wie sie aus einfachen Anfängen allmählich zur gegenwärtigen Vollkommenheit gebracht wurden. Geschichtliche Bemerkungen sind mehrfach eingeflochten. Erscheinungen an der belebten Natur sind vielfach beigezogen worden, auch wurde in der Schalllehre auf die musikalische Vorbildung der Zöglinge Rücksicht genommen. Jedes einzelne Kapitel bildet einen für sich abgeschlossenen Vortrag. Das Werkchen wird sich daher beim Unterricht sehr wohl verwenden lassen, zumal auch die Ausstattung mit schönen und belehrenden Abbildungen eine vorzügliche ist.

62. **E. Schurig**, Die Elektricität. Das Wichtigste aus dem Gebiete der Elektricität für jedermann leichtfaßlich dargestellt. 91 S. m. 54 Fig. im Text. 5. verb. u. verm. Aufl., bearb. von Hermann Hennig. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. Geb. 1,75 M.

Dieses Werk ist für Jedermann bestimmt, der sich über den Gegenstand unterrichten will, ohne die nötigen Vorkenntnisse zu besitzen. Es ist deshalb leicht faßlich geschrieben und kann daher selbst jungen Leuten in die Hand gegeben werden, wird aber auch dem Lehrer bei der Behandlung des Gegenstandes dienen können, um so mehr, als auch die neuen Anwendungen der Elektricität zur Besprechung kommen.

63. **Ad. Wernickes** Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung mit Anwendungen u. Uebungen aus den Gebieten der Physik u. Technik. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn.

I. Teil,*) 2. Abt.: Statik und Kinetik des starren Körpers. 4. völlig umgearb. Aufl., bearb. von Dr. Alex. Wernicke. S. 315—809 m. eingedruckten Abbild. 6 M.

Das für jeden Techniker wichtige Werk bietet in der nunmehr vollendeten vierten Auflage eine ungemein reichhaltige Quelle der Belehrung. Es enthält: Kap. I: Kräfte am starren Körper; Kap. II: Der Schwerpunkt; Kap. III: Statik des starren Körpers. Abt. 1. Die Befestigungsreaktionen; Abt. 2. Die Reibungen. Kap. IV: Kinetik des starren Körpers. An die einzelnen Abschnitte reihen sich viele anregende Anwendungen in ausführlicher Darstellung und eine Anzahl von Uebungen, bei denen nur die Resultate beigefügt sind. Der Studierende findet in dem Werke eine wertvolle Stütze schon im Beginne seiner Studien, besonders da er mit den modernen Anschauungen in der Behandlung des Gegenstandes vertraut gemacht wird. Dem Lehrer werden namentlich die vielen Uebungsaufgaben willkommen sein.

64. Dr. **Nikolaus Bödige**, Das Archimedische Prinzip als Grundlage physikalisch-praktischer Uebungen. 52 S. Osnabrück 1901, Meinders & Elstermann.

Nach einer kurzen historischen Einleitung hebt der Verf. hervor, daß Versuche über das Archimedische Prinzip nicht nur zu den wichtigsten und lehrreichsten gehören, daß sie aber auch vorzüglich sich zu praktischen physikalischen Uebungen eignen, deren Ausführung neuerer Zeit vielfach für Schulen verlangt wird. Er gibt sodann die dazu nötigen Apparate an und beschreibt eine größere Anzahl von Versuchen zur Bestimmung des spezifischen Gewichts, des Volums der Körper. Die ziemlich ausgedehnte Reihe von Uebungs- und Denkaufgaben eignet sich sehr wohl zu Ver-

*) Vergl. Jahresber. 53. Bd. S. 182.

suchen für Schüler, werden aber auch dem Lehrer der Physik willkommen sein, der sie bei seinem Unterricht mit Vorteil verwenden kann, zumal die Angabe der Auflösungen eine Kontrolle leicht möglich macht. Das Werkchen erscheint sehr praktisch.

65. Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Unter der besond. Mitwirkung von Prof. Dr. E. Mach u. Dir. B. Schwalbe, herausg. von Dr. F. Poske. 14. Jahrg. 1901. 6 Hefte. Berlin, J. Springer. 12 M.

Für jeden Lehrer der Physik und Chemie und namentlich für jene Kollegen, welche dem experimentellen Teile des Unterrichtes besonders ihre Aufmerksamkeit zuwenden, hat sich die hier abermals genannte Zeitschrift (vergl. Jahresber. 50. Bd. S. 130) als eine wertvolle Quelle erhalten, aus welcher sie in zeitgemäßer Weise sich über neue Erscheinungen, neue Apparate ꝛc. unterrichten können. Viele darin mitgeteilte Versuche sind als sehr praktisch in den Unterricht eingeführt worden und die neueren Lehrbücher machen davon ausgedehnte Anwendung. Auch der vorliegende Jahrgang enthält eine Fülle des interessantesten Materiales, sodaß man in mittleren und höheren Schulen diese Zeitschrift nicht mehr vermissen kann.

Besonderes Interesse wird man u. a. auch den Gedanken des so früh verstorbenen Prof. Dr. B. Schwalbe entgegenbringen, über dessen verdienstvolles Wirken das 3. Heft in einem ehrenden Nekrolog aus der Feder des Dr. Poske berichtet.

66. Das Wetter. Meteorolog. Zeitschrift für Gebildete aller Stände. Herausg. v. Prof. Dr. R. Aßmann. XVIII. Jahrg. 1901. (12 Hefte). Berlin, Otto Salle. 6 M.

Wieder können wir über einen Jahrgang dieser interessanten Zeitschrift berichten (vergl. Jahresber. 53. Bd. S. 185), welche wiederholt Mitteilungen von bleibendem Werte bringt. Ständig sind die Wetter-Berichte über einen Monat, sowie eine Kartenbeilage, die Isobaren und Isothermen, sowie die Niederschlagsmengen in Centraleuropa enthaltend. Ständig sind auch Berichte über auffallende Witterungserscheinungen, Meteore u. a. Erwähnenswert sind sodann Aufsätze über einschlagende Themen, so über den Abflußvorgang der Ströme Memel, Pregel und Weichsel; über den Sturm vom 6. und 7. Dezember 1900; sieben Monate auf der Zugspitze; den Staubfall vom 10. und 11. März 1901; eine Winterbesteigung der Schneekoppe; die Witterung in Thüringen 1901; die allgemeine Versammlung der Deutschen Meteorologischen Gesellschaft in Stuttgart; Halorerscheinungen; Ballonfahrt im Gewitter; Theorie des Regenbogens; Wetterschießen; Referate über Hanns Lehrbuch der Meteorologie.

Trotz streng wissenschaftlichen Inhaltes ist die Zeitschrift allgemein verständlich gehalten.

67. Das Weltall. Illustrierte Zeitschrift für Astronomie u. verwandte Gebiete. Herausg. von S. F. Archenhold. 2. Jahrg. Heft 1—4. à 50 Pf. Jährl. (24 Hefte) 8 M. Berlin 1901, E. A. Schwetschke & Sohn.

Diese durch eine Reihe von namhaften Gelehrten unterstützte Zeitschrift bietet Gebildeten aller Stände belehrende Aufsätze, wie aus dem Titel hervorgeht, und in dem beigelegten Inhaltsverzeichnis des ersten Bandes der Zeitschrift ausführlich sich erkennen läßt. Neben den astronomischen Fragen, welche sich auch mehrfach auf die Geschichte der Astronomie, auf die astronomischen Kenntnisse und Anschauungen im Altertum beziehen, sind es meteorologische Aufsätze, Beschreibung von physikalischen

Instrumenten und Beobachtungen mit denselben, Zeitrechnung, Personalien und Anzeigen wertvoller literarischer Erscheinungen. Wir glauben daher im Interesse vieler unserer Leser auf die anregende Zeitschrift aufmerksam machen zu sollen.

68. Dr. K. Tscheuschner, Die philosophiegeschichtlichen Voraussetzungen der Energetik. 48 S. (Berner Studien zur Philosophie u. ihrer Geschichte, herausg. von Dr. Ludwig Stein. Bd. 30.) Bern 1901, C. Sturzenegger. 1 M.

Anknüpfend an den im Jahre 1895 anläßlich der Lübecker Naturforscher- und Aerzte-Versammlung von Ostwald gehaltenen Vortrag legt der Verf. in der Einleitung und dem Abschnitte „die naturwissenschaftliche Energetik" zunächst die Tatsache klar, daß das Bestreben der Naturwissenschaft, alle Erscheinungen auf mechanistische Weise durch verschiedene Bewegungsformen zu erklären, ihrem klar ausgesprochenen Ziele in vieler Beziehung nicht gerecht geworden ist, trotz der unverkennbaren Anstrengungen, welche in dieser Beziehung gemacht worden sind. Dieser Umstand macht es begreiflich, daß man einen andern Erklärungsgrund zu gewinnen suchte für die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und dasselbe in dem Energieprinzip gefunden zu haben glaubt, welches noch den Vorzug in sich birgt, daß es die 4 hypothetischen Begriffe, Materie, Kraft, Atom und Aether durch einen einzigen Universalbegriff, die Energie, zu ersetzen sich vornimmt. Die Eignung dazu kann nicht bezweifelt werden, wenn berücksichtigt wird, daß uns unmittelbar nicht die Körper selbst, sondern nur deren Wirkungen auf die Sinne, also Energieunterschiede, zum Bewußtsein kommen. Die kurzen Ausführungen des Verfassers sind recht übersichtlich aneinandergereiht und wohl geeignet, die Bedeutung der neuen grundlegenden Anschauungen ins rechte Licht zu setzen.

Im weitern sucht der Verf. nachzuweisen, daß Anklänge an diese Weltauffassung bereits in den Ideen von Malebranche, Leibnitz, Kant, Schelling, Schopenhauer und neuestens auch bei Wundt angetroffen werden, welche teilweise noch über die von Ostwald gezogenen Grenzen hinausgehn, da sie nicht nur auf die Erklärung der Vorgänge in der unbelebten Natur sich beschränken. Diese Ausdehnung auf so komplizierte Erscheinungsformen läßt aber die Besorgnis nicht unberechtigt erscheinen, ob die mitunter etwas dunklen Darlegungen der genannten Forscher sich wirklich mit den Anschauungen der Anhänger der energetischen Erklärungsweise decken.

Immerhin wird die umsichtige Arbeit des Verfassers das lebhafteste Interesse des Lesers zu befriedigen geeignet sein.

g) Chemie.

69. Dr. E. Volckmar, Prof., Kurzes Lehrbuch der Chemie, zunächst für den Unterr. an höh. Lehranstalten. 2. verm. u. verb. Aufl. XV, VIII u. 292 S. m. 71 Abbild. Kassel 1901, Th. G. Fisher & Comp. 2,40 M., geb. 3 M.

Dieses Lehrbuch erstreckt sich in der Auswahl des Lehrstoffes besonders auf das, was für das Leben und den Haushalt der Natur von Wichtigkeit oder zum Verständnis der Konstitution der Körper unbedingt erforderlich ist, sodaß es sich von andern ähnlichen Werken in mancher Hinsicht unterscheidet. Eingehend wurden u. a. behandelt: Das Wasser, die Luft und die Vorgänge, welche für das Leben der Pflanzen und Tiere, für den Kreislauf des Lebens wichtig sind; ebenso werden die Körper, welche im Leben allgemeine Anwendung finden, besprochen und bei wich-

tigen Gebrauchsgegenständen auch kulturgeschichtliche Daten eingeflochten, Technologie, Hüttenkunde, Geologie, Medizin und Hygiene werden berücksichtigt.

Um die Entwickelung der Gesetze klarzulegen, welche die Erscheinungen beherrschen, wird die Darstellung anfangs breiter angelegt und erst nach Maßgabe der gewonnenen Resultate kürzer gefaßt; zugleich wird die Anordnung der Stoffe in übersichtlicher Weise durchgeführt. Dabei sind die Gesetze, wie auch sonst üblich, nicht in einem besondern Abschnitte vereinigt, sondern an geeigneter Stelle eingefügt.

Als geistige Grundlage gibt der Verf. das periodische Gesetz der Elemente; die Anordnung weicht jedoch aus praktischen Gründen von dem bisherigen Gange nicht zu sehr ab.

Die neue Auflage hat manche Aenderung erfahren, da ja zwischen dem Erscheinen der 1. und 2. Auflage ein Zeitraum von 13 Jahren gelegen ist, der im Hinblick auf die große Anzahl sehr wichtiger Entdeckungen wesentliche Neuerungen bedingte. So fanden die Körper Aufnahme, welche durch den elektrischen Prozeß dargestellt werden, die neuentdeckten Elemente, die Veränderungen der Körper bei tiefen Kältegraden u. a.

Außerdem hat die neue Auflage eine Erweiterung durch die Einbeziehung der organischen Chemie erfahren (S. 233—292). Entsprechend dem geringen, ihr zugewiesenen Raume, einem Fünftel des Ganzen, wurde hier eine sehr gedrängte Auswahl getroffen; doch erscheint auch dieser Teil ausreichend, um einerseits die nötige Einsicht in theoretische Anschauungen zu bieten und um andererseits die Kenntnis der wichtigsten im Leben vorhandenen Stoffe und Prozesse zu vermitteln.

Auch die Ausstattung des Werkes hat wesentlich gewonnen. Anstatt der wenigen unschönen Bilder der 1. Auflage finden wir jetzt eine erhebliche Zahl gut ausgeführter und belehrender Abbildungen im Text.

Volckmars „Kurzes Lehrbuch" kann in dieser zweiten Auflage als Behelf für einen gründlichen chemischen Unterricht empfohlen werden. Gelegentliche Erweiterungen lassen sich leicht einfügen und werden gewiß auch mit der Zeit vom Verf. nachgetragen werden.

70. **F. v. Hemmelmayr**, Lehrbuch der anorganischen Chemie für die 5. Klasse der Realschulen. 2. durchges. Aufl. 218 S. m. 40 Abbild. u. 1 Spektraltafel in Farbendr. Prag 1902, F. Tempsky. Geb. 3 K.

71. **F. v. Hemmelmayr**, Lehrbuch der organischen Chemie für die 6. Klasse der Oberrealschulen. 2. durchges. Aufl. 150 S. m. 11 Abbild. u. 1 Farbendrucktafel. Prag 1902, F. Tempsky. Geb. 2,30 K.

Die vom Ref. nach ihrem ersten Erscheinen bereits als gute Lehrbehelfe anerkannten Bücher haben, wie das rasche Folgen einer 2. Auflage beweist, in Lehrerkreisen vielseitig Anklang gefunden und dürfen daher in dieser fast unveränderten Auflage von neuem empfohlen werden.

72. Dr. **R. Arendt**, Prof., Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie, methodisch bearb. 8. verm. u. verb. Aufl. 133 S. m. 137 Abbild. im Text u. 1 Buntdrucktafel. Hamburg 1901, L. Voß. 1,20 M.

Das vorzügliche kleine Lehrbuch ist wiederholt im Jahresbericht genannt worden (zuletzt 50. Bd. S. 136). Während der Leitfaden früher nur die Chemie behandelte, ist schon in der 5. Auflage die Aufnahme eines mineralogischen Teiles erfolgt. Dieser ist in der 7. Auflage dadurch vermehrt worden, daß der Verf. aus seinen „Grundzügen 2c." gegen 20 Abbildungen von Mineralien und Gesteinen übernahm. Diese Bilder, unter denen auch eine Anzahl von farbigen, nach Dünnschliffen ange-

fertigten Darstellungen sich befindet, gehören zu den besten Abbildungen dieser Art von Naturkörpern, wie sie sich nur in wenig Lehrbüchern finden. Das kleine Buch, das für Schulen bestimmt ist, welche dem Gegenstand nur etwa ein Jahr zuwenden können, enthält eine gedrängte Darstellung des Wesentlichsten aus der anorganischen, wie organischen Chemie und der Mineralogie. Durch die Einfügung von zahlreichen Abbildungen, welche den Gebrauch der Apparate beim Experimentieren sehr deutlich vorführen, wird dem Schüler ein wichtiges Hilfsmittel zur Wiederholung geboten. Durch die Ausdehnung des Inhaltes auf die organische Chemie werden dem Schüler die wichtigsten Prozesse im Leben (Verdauung, Gärung u. a.) verständlich, so daß das Werkchen, dem der Verf. von Auflage zu Auflage seine ergänzende und bessernde Tätigkeit zuwendet, zu den besten Lehrbehelfen zu zählen ist.

73. **G. Siebert**, Prof., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie f. höh. Lehranstalten. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn.

1. Teil: Einleitung in die Chemie und Mineralogie. 101 S. m. 100 eingedr. Abbild. Geb. 1,25 M.
2. Teil: Anorganische Chemie. 144 S. m. 91 eingedr. Abbild. u. 1 Spektraltafel. Geb. 1,75 M.
3. Teil: Organische Chemie. 110 S. m. 32 eingedr. Abbild. Geb. 1,25 M.

Der 1. Teil vorliegenden Lehrbuches enthält einen einleitenden Lehrgang, in welchem an 100 Versuchen der Schüler mit den wichtigsten Vorgängen der Chemie bekannt gemacht wird. Die zum Teil mit Hilfe der Wage auszuführenden Versuche belehren über die wichtigsten Elemente und daran wird gelegentlich die Beschreibung der häufigsten Mineralien gefügt, deren Uebersicht nach chemischer Anordnung am Schlusse folgt. Hier wird auch eine Uebersicht der Krystallsysteme und die Beschreibung ihrer Hauptformen geboten. Technische Prozesse werden in einigen Beispielen eingefügt.

Der 2. Teil bringt die anorganische Chemie in gedrängter Darstellung. Die Metalloide werden nach ihrer Wertigkeit geordnet, mit dem Wasserstoff beginnend. Zahlreiche technologische Prozesse werden beschrieben und durch vorzügliche Abbildungen erläutert, welche die besten und neuesten Methoden der Fabriken zur Darstellung bringen. Ebenso bei den Metallen, welche in der üblichen Reihenfolge zur Betrachtung gelangen. Eine Anordnung nach dem periodischen System der Elemente hat der Verf. als unpassend für den ersten Unterricht nicht angenommen. Ueberhaupt hat er von der Aufnahme dieses Systemes abgesehen, empfiehlt aber eine dasselbe darstellende Wandtafel im Unterrichtslokal aufzuhängen, um gelegentlich darauf hinweisen zu können. Versuche sind im 2. Teil nicht beschrieben.

Der 3. Teil bringt eine Auswahl von organischen Verbindungen, geordnet in „Fettkörper" und „aromatische Verbindungen". Auswahl und Behandlung des Stoffes sind zweckmäßig; theoretische Betrachtungen sind eingefügt, auch wichtige technische Prozesse beschrieben. Nicht aufgenommen sind Eiweißstoffe, Harze, flüchtige Oele, Farbstoffe u. a. — Versuche werden in einem Anhang beschrieben (an Zahl 60). Sodann wird die Elementaranalyse, die Bestimmung des Molekulargewichtes und einiges über Maßanalyse gelehrt.

Im Vorwort wird einiges über die Anordnung des Lehrstoffes für den Gebrauch gesagt. Das Lehrbuch eignet sich vorzüglich für den Unterricht, doch erscheint es auffallend, daß im organischen Teile so viele Kör-

pergruppen nicht berücksichtigt wurden, welche im praktischen Leben von großer Bedeutung sind.

74. Dr. **Joachim Sperber**, Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie, didaktisch bearb. 2. Teil. 163 S. Zürich 1901, E. Speidel. 2,40 M.

Die Fortsetzung des bereits vom Ref. angezeigten Werkes (Jahresber. 53. Bd. S. 189) enthält in der schon beschriebenen Weise die Fortsetzung des Lehrstoffes, die Oxyde der Nichtmetalle und die Säuren. Die Darstellung ist eine sehr sorgfältige; bei den wichtigsten Säuren wird die Gewinnung ausführlich besprochen, ebenso die Eigenschaften und die Formeln, sodaß auch dieser Teil des Werkes als eine gute Grundlage für den chemischen Unterricht bezeichnet werden kann.

75. Dr. **Max Ebeling**, Leitfaden der Chemie für Realschulen. 3. verb. Aufl. VIII u. 205 S. m. 267 Abbild. Berlin 1901, Weidmannsche Buchh. 2,60 M.

Ebenso wie die früheren Auflagen (vergl. Jahresber. Bd. 49 S. 140) kann das Werkchen in seiner neuen Gestalt vorzüglich empfohlen werden. Wir konnten es schon früher geeignet für den Unterricht in der Auswahl und Fassung des Inhaltes bezeichnen. Die neue Auflage hat Rücksicht auf verschiedene neue Entdeckungen genommen. Besonders zu loben ist die Ausstattung durch vorzügliche Abbildungen, welche nicht nur einen Schmuck des Buches, sondern eine wesentliche Unterstützung für den Text bilden. Die neue Auflage enthält 30 neue Bilder oft von der Größe einer Buchseite. Sie scheinen für das Werk neu hergestellt zu sein und verleihen dem Werkchen besonderen Wert.

76. Dr. **H. Börner**, Vorschule der Chemie und Mineralogie, zum Gebrauche bei dem Unterr. an Gymnasien und Progymnasien, an Realgymnasien und Realprogymnasien. 2. Aufl. VII u. 80 S. m. 88 Abbild. im Text. Berlin 1901, Weidmannsche Buchh. 1,50 M.

Wir haben das hier genannte Werkchen im 48. Bd. des Jahresber. (S. 117) als zweckmäßig angelegt erwähnt. Da größere Aenderungen in der neuen Auflage nicht gemacht worden sind, möge auf die frühere Anzeige hingewiesen werden, in welcher auch dem Bedauern Ausdruck verliehen wurde, daß die Schüler der Gymnasien so wenig aus Chemie erfahren können, wo der Lehrplan nicht mehr Zeit dafür gewährt.

77. Dr. **Karl Hassack**, Professor an der Wiener Handels-Akademie, Lehrbuch der Warenkunde (mit Ausschluß der chemischen Produkte) u. Abriß der mechan. Technologie für höh. kommerzielle Lehranstalten. II. Teil: Organische Waren. VI u. 123—406 S. m. 224 Abbild. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Kart. 4 K.

Das im vorigen Jahresberichte bereits angezeigte Werk ist mit dem 2. Teile nun vollendet. Der Verf. hat dabei in gleicher Weise gezeigt, wie sehr er den Stoff beherrscht und wie er es versteht, mit pädagogischem Takt aus der Fülle des Stoffes das Geeignete auszuwählen und dem Verständnis der Schüler anzupassen. Die organischen Waren werden übersichtlich geordnet, es wird ihr Ursprung, ihre Gewinnung und der Vertrieb im Handel geschildert; ihre Zusammensetzung wird angegeben, die etwaigen Verunreinigungen und die zu ihrem Erkennen nötigen Untersuchungsmethoden werden beschrieben, wobei besonders auf die mikroskopische Untersuchung Gewicht gelegt wird. Sodann wird das Konservieren der Körper ins Auge gefaßt, namentlich aber auch ihre weitere Verarbeitung zu nutzbaren Stoffen. Beim Getreide wird u. a. die Herstellung der

Mehlprodukte und Backwaren, die Gewinnung der Stärke, bei der Milch die Molkereiprodukte, einschließlich der Kunstbutter erwähnt. Die Verarbeitung der Faserstoffe zu Garn und Geweben, die Fabrikation des Papieres sind ausführlich geschildert.

Das Buch ist mit zahlreichen Holzschnitten versehen, welche zum Teile die Waren darstellen, zum Teile die Maschinen, welche zu ihrer Bearbeitung dienen; besonders aber sind zahlreiche Abbildungen über den mikroskopischen Bau der Waren eingefügt.

Der Verfasser bietet in dem vorliegenden Buche einen guten Leitfaden, der dem Lehrer eine wirksame Stütze beim Unterrichte gewähren wird. Er wird um so mehr vielen Lehrern willkommen sein, als aus den chemischen Lehrbüchern der technologische Teil oft vollkommen durch den theoretischen Inhalt verdrängt wird. Viele Lehrer der Naturgeschichte und Chemie finden in diesem Werke eine gute Gelegenheit, über einschlagende Fragen sich zu orientieren, besonders wenn es sich darum handelt, diese Fragen auf Grund der neueren Hilfsmittel in der Industrie kennen zu lernen und zu erfahren, wie die Handelsverhältnisse und die Verarbeitung der Stoffe gegenwärtig sich gestalteten.

78. Dr. **Karl Scheid**, Prof., Die Metalle. VI u. 154 S. m. 16 Abbild. (Aus Natur u. Geisteswelt, Bdch. 29.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das vorliegende Werkchen ist auf Veranlassung der Teubnerschen Verlagsanstalt entstanden und hat den Zweck, das größere Publikum auf ein Gebiet aufmerksam zu machen, das ihm etwas ferner liegt, obschon eine bessere Bekanntschaft damit nur zu seinem Vorteil wäre. Auf kleinem Raume soll das Wissenswerteste von der Metallindustrie vorgeführt werden, ein Ergebnis mehrjähriger Studien des Verfassers. Verwendet wurden dabei das statistische Material bis Mitte 1900. Die Zahlenangaben entstammen dem amerikanischen „The Mineral Industry" und dem statistischen Jahrbuch für das deutsche Reich. Die Abbildungen sind nach Musprats chemischer Technologie verfertigt.

Das Werkchen beginnt mit einer kurzen geschichtlichen Einleitung, an deren Schluß einiges über Elemente gesagt und eine Vergleichung der wichtigsten Metalle nach ihrer Dichte gegeben. Hierbei werden Arsen und Antimon als Nichtmetalle nicht berücksichtigt, aber auch das Wismut ist nicht genannt. Die Betrachtung der Metalle ist eine für den Zweck der Arbeit recht befriedigende. Sie ergeht sich in Aufzählung der Fundorte, Beschreibung der Gewinnung, der Eigenschaften und Verwendung, auch wird etwas über Legierungen gesagt und statistische Angaben werden beigegeben. Neben älteren Angaben, die geschichtlich interessant sind, werden die neueren Methoden der Gewinnung angeführt. Ferner wird die Chemie der Leichtmetalle kurz berührt. Es wird sodann über die Heizung und die Brennmaterialien gesprochen und endlich die Bearbeitung der Metalle geschildert. Das Werkchen eignet sich recht gut, um der reiferen Jugend und Gebildeten weiterer Kreise, welche in der Schule keine Gelegenheit zum Studium der Metalle hatten, über den Gegenstand aufzuklären.

79. **Julius Schmidt**, Chemisches Praktikum. I. Teil: Ausgewählte Kapitel aus der anorgan. Chemie. 96 S. m. 64 Fig. im Text. Breslau 1901, F. Hirt. 1,60 M.

Verf. leitet seit 1898 die „praktischen Uebungen in der Chemie" bei den wissenschaftlichen Vorträgen des Berliner Lehrervereins, welche den Zweck verfolgen, der Fortbildung der Lehrer zu dienen und ihnen Sicherheit und Gewandtheit in der Benutzung derjenigen Apparate zu ver-

mitteln, welche beim ersten chemischen Unterricht zur Anwendung kommen. Da es bei einer größeren Anzahl von Praktikanten nicht möglich ist, jeden einzelnen genau zu unterweisen, fühlte der Verf. das Bedürfnis, seinen Praktikanten einen Leitfaden in die Hand zu geben, der denselben anfangs hektographisch übergeben wurde, nun aber in Druck gelegt auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht ist.

Wenngleich ähnliche Unterweisungen zu den praktisch chemischen Uebungen bereits vorliegen, so hat das vorliegende Bändchen den großen Vorzug, daß es unmittelbar für die Bedürfnisse der Volksschule ausgearbeitet ist und in seinen Angaben so eingehend, daß auch der Lehrer, welcher — wie häufig der Fall ist — während seiner Studienzeit nicht Gelegenheit hatte, selbständig sich im Experimentieren zu üben, nach dem Werkchen mit Vorteil wird arbeiten können. Zu dem Zweck sind die nötigen Apparate in guten Abbildungen vorgeführt, und es ist genau angegeben, mit welchen Mengen die Versuche durchgeführt werden sollen, wie die Versuche verlaufen und welche Vorsichtsmaßregeln dabei anzuwenden sind. Der Verf. braucht sich nicht zu fürchten, daß man ihn deshalb der kleinlichen Pedanterie zeihen möge. Wer, wie Ref. seit vielen Jahren, junge Leute in dem chemischen Laboratorium zu leiten hat, weiß, wie leicht die Experimente dadurch mißlingen, daß von einem Stoffe zu viel oder zu wenig zu einem Versuche genommen wird, und wie durch Angabe der nötigen Mengen leicht einer Verschwendung an Material vorgebaut wird.

Auch die Hinzufügung des qualitativen Nachweises für wichtigere Substanzen ist sehr zu billigen, da — wie der Verf. sagt — es häufig vorkommt, daß von einem Glase sich eine Etikette ablöst, und der Eigentümer dadurch in die Lage kommen kann, den Inhalt durch die Analyse erkennen zu müssen oder ihn als unbrauchbar zu entfernen.

Der Verf. hat zu seiner Arbeit die besten Quellen benutzt, hat jedoch hier und da aus eigener Erfahrung praktische Winke hinzugefügt. Bei einigen Versuchen will es dem Ref. scheinen, als wenn die im Buche empfohlenen Apparate dem Volksschullehrer nicht leicht zur Hand sein dürften. Wenngleich nun auch das Ganze nicht für alle Lehrer verwendbar sein wird, so bleibt doch hinreichend viel von dem Inhalte des Werkchens übrig, um seine allgemeine Verwendbarkeit zur Fortbildung der Lehrer aussprechen zu können und dasselbe bestens zu empfehlen.

IV. Literaturkunde.

Von

Dr. Theodor Matthias

in Zwickau.

Methodisches ist im Berichtjahre in besonderen Aufsätzen und Schriften, öfter noch bei Gelegenheit in darstellenden Werken verhandelt worden. Richard M. Meyer erörterte im „Euphorion" (Bd. 8), S. 1—42 mehr negativ und zur Verteidigung der Dekadenabteilung in seiner „Deutschen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts" die Mängel und Schwierigkeiten „prinzipiell begründeter" Periodenteilung. K. Breysig behandelt in dem einleitenden 1. Bande seiner groß angelegten, nicht wie das Werk Houston Stewart Chamberlains deutsch voreingenommenen „Kulturgeschichte der Neuzeit" die Aufgaben und Maßstäbe einer allgemeinen Geschichtsschreibung und das Ziel der Forschung und zieht die Umrisse einer historischen Staats- und Gesellschafts-, Kunst- und Wissenschaftslehre; und Lamprecht stellt unter dem gleichen Gesichtspunkte, daß die Kunst und Literatur nur eine besondere Aeußerung der sozialen Einwirkung und kulturellen Arbeit einer Zeit ist, im „Ersten Ergänzungsbande" seiner „Deutschen Geschichte" die Kunst des neunzehnten Jahrhunderts dar. — Gegen die Ueberwucherung der Darstellung durch die Bilder erhebt mit gerechtem Unwillen A. Sauer in einer Besprechung von Emil Horners „Bauernfeld" (Dichter und Darsteller, Hrsgeg. von Rud. Lothar, Bd. 5) Einspruch, indem er das Buch nur als ein anschaulich geschildertes Leben kennzeichnet, aber als „eines jener unerträglichen modernen Bilderbücher, in denen der Text jeden Augenblick durch Illustrationen unterbrochen wird, die mit dem soeben Gelesenen meist in gar keiner Verbindung stehn, so willkommen sie an und für sich dem Kulturhistoriker sein mögen. Bis zur Besinnungslosigkeit wird man zwischen Wort und Bild hin und her geworfen und verliert an beiden den Geschmack."

Die praktischste Art, Mängel der Methode nachzuweisen, ist die, es ausübend besser zu machen. Max Hermann deckt in seiner Schrift: „Das Jahrmarktsfest zu Plundersweilern. Entstehungs- und Bühnengeschichte", die dieses Goethische Fastnachtsspiel erst im Zusammenhange mit allen persönlichen, literarischen und kulturgeschichtlichen Beziehungen würdigen lehrt, die Schwächen der bei diesem Stück besonders von Wilmanns und Scherer auf die Spitze getriebenen Modellphilologie auf, die für jede Rolle ein wirkliches Modell oft aus einzelnen, zufälligen Parallelen erwiesen zu haben meint. Gegen die schon von Goethe verspottete Erklärungsart,

unter- statt auszulegen, richtet sich ebenso Martin Wohlrabs „Aesthetische Erklärung Shakespearischer Dramen", wie J. Minors innerhalb der Faustliteratur der neueren Zeit einen Abschluß und neuen Ausgangspunkt bezeichnendes Werk: „Goethes Faust. Entstehungsgeschichte und Erklärung", 2 Bde. (unten Nr. V, 1). — Wohlrab erläutert gemäß den Grundsätzen, nach denen er schon in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur, 1900, Bd. 6, S. 363 ff., die Einzwängung so gut Shakespearescher Werke als beispielsweise der Goetheschen Iphigenie in die Schablone der Freytagschen Technik des Dramas abgewiesen hat, den „Hamlet" und den „Coriolan" (unten Nr. V, 2) im wesentlichen rein philologisch und in stetig fortschreitender Betrachtung lediglich aus der Dichtung selbst und kommt doch zu einem ästhetisch zu nennenden Ergebnis, der Würdigung des Gesamtwerkes wie seiner Teile aus einem Grundmotiv. Minor widmet sein Werk grabezu „den Philologen des XX. Jahrhunderts", und unter den bittersten Ausfällen gegen die des abgelaufenen, setzt er deren Sucht, geistreich zu sein, das Werk philosophisch aus- und umzudeuten, Beziehungen zwischen ihm und Zeiterscheinungen anzusetzen, zwischen denen keine nachweisbar sind, seine rein genetisch philologische Erklärung gegenüber. Was eine solche ist und leistet, sei an einer Einzelheit gezeigt: Am Schlusse des „Prologs im Himmel" wurden die Worte „Das Werdende... Umfaß euch mit der Liebe holden Schranken" überwiegend als Aufforderung gefaßt, liebevolle Teilnahme der sittlichen Vervollkommnung, werdender Sittlichkeit auf Erden, in Faust zuzuwenden. Die Entstehungsgeschichte lehrt (Bd. 2, S. 100), daß Goethe statt ursprünglich „das Sein des Seins, das ewig lebt", nur zur Füllung des Verses so geändert hat und demnach mit dem „Werdenden" auch nur das „Ewige" gemeint haben kann. — Von seiner Art, alles nur aus dem Zusammenhange und der Situation heraus zu erklären, hofft Minor, daß „die Philologie im zwanzigsten Jahrhundert wiederum eine Wissenschaft der Tatsachen werden und nicht ein müßiger Sport unfruchtbarer Hypothesenreiter bleiben wird" (S. XI); und wir wüßten nicht, welches Ergebnis wir für unsre größte Dichtung lieber verzeichneten als das S. VI von ihm also gefaßte: „daß von den großen Widersprüchen, die sich im Faust finden sollen, die meisten nur von den Faustforschern hineingetragen worden sind, die auf ihrem Wege das Verständnis des Textes verfehlt haben", und „daß grade dort der eigentliche Faust zum Vorschein kommt, wo diese Herren, die sich so schwer in seine Lage hinein denken können, einen bloßen Haufen von Widersprüchen gesehen haben." Sehr beherzigenswert ist auch die Mahnung: „Ein Hauptmittel für das richtige Verständnis bildet das laute und kunstmäßige Lesen. Was man nicht versteht, kann man auch nicht ordentlich lesen; und umgekehrt: man kann sich sehr leicht davon überzeugen, daß man etwas nicht versteht, wenn man den Versuch macht, ein Gedicht laut und ausdrucksvoll zu lesen" u. s. w. (S. VII f.). Gleichzeitig tritt in einem kleinen — aber auch genetisch gehaltenen Aufsatze „Zur Prosascene des Faust" (Euphorion S. 681 ff.) Otto Harnack für die Einheitlichkeit der Rolle ein, in der man die meisten Widersprüche hat finden wollen, des Mephistopheles.

Unter den Einflüssen, die das Schaffen der Künstler bestimmen, ist von je das Sinnen- und Triebleben hoch eingeschätzt worden. Der Leipziger Nervenarzt P. J. Möbius, der Verfasser der Schrift „Ueber Kunst und Künstler", will dabei einmal statt der gewöhnlich angenommenen Folge, daß eine Leidenschaft die Lieder hervorruft, für Goethe in dem

Buche „Ueber das Pathologische bei Goethe" die umgekehrte feststellen, daß das Plötzliche und Periodische seines dichterischen Schaffens vielmehr erst die Ursache seiner ebenso plötzlich auftretenden und schwindenden erotischen Erregungen sei. Einen guten Griff hatte für die Beleuchtung dieser Fragen auch Oskar Klein Hattingen durch die Stellung des Themas „Das Liebesleben Hölderlins, Lenaus, Heines" getan, aber zu einer sachlichen Durchführung der Parallelen fehlt jedes Verständnis literarhistorischer Methode, so daß das Buch zumal mit seinen Ausfällen auf Fürsten, Pastoren und nationalgerichtete Politiker nur eine irreführende Tendenzarbeit heißen kann. Dem Wesen des Kunstschaffens durch Betrachtung künstlerischer Selbstoffenbarungen beizukommen, ist seit langem das Streben H. Türcks, der seinen Arbeiten „Das Wesen des Genies", „Hamlet ein Genie", „Das psychologische Problem der Hamlet-Tragödie", „Der geniale Mensch" nun auch „Eine neue Fausterklärung" folgen läßt, worin er den — auch in der Urdichtung schon an die vierzig Jahre alten! — Faust — trotz alles Geistes kaum richtig — als den genialen Menschen deutet. Bis in die geschlechtlichen Verirrungen, insofern ihre literarische Darstellung physiologisch begründet ist, steigen die Arbeiten von Dr. Eugen Dühren hinab: „Die sexuelle Osphresiologie" (Beeinflussung durch den Geruchssinn) und „Das Geschlechtsleben in England". Im besonderen mit Leopold v. Sacher-Masoch, von dem gleichzeitig ein 1. Bd. hinterlassener Novellen, „Grausame Frauen", veröffentlicht worden ist, beschäftigt sich derselbe Sexualspezialist in der Schrift: „Marquis de Sade und seine Zeit", sowie Carl Felix v. Schlichtegroll in den literar- und kulturhistorischen Studien „Sacher-Masoch und der Masochismus". —

Unter den Darstellungen mögen die großen *Sammelwerke* vorausgehen. In Spemanns „Goldenem Buch der Weltliteratur", dessen Herausgeber W. Ottmann selbst eine treffliche Studie „Das Buch" voranschickt, haben z. B. H. Schiller „Orient und Antike", Körting und Diercks trocken aber tüchtig die romanischen Literaturen, Eug. Wolff „Die Weltliteratur", Lina Schneider geschickt die holländische geschildert, und, was uns besonders angeht, G. Witkowski hat das Meisterstück geleistet, die Entwickelung der deutschen Literatur bei aller Uebersichtlichkeit und objektiven Sachlichkeit doch geistvoll und anziehend darzustellen. E. Grisebach hat sich in dem Ergänzungsbande seines „Weltliteratur-Kataloges" wieder als der hervorragend feinsinnige Sammler erwiesen. Von den „Literaturen des Ostens in Einzeldarstellungen" bietet Bd. 6 gute Darstellungen der Geschichte der persischen und der arabischen Literatur, jene von Paul Horn, diese von L. Brockelmann, und Band 1 enthält eine jede bisherige nationalpolnische Darstellung weitüberragende „Geschichte der polnischen Literatur" von A. Brückner. Aus dem Orient trägt Früchte ein ebenso die gelehrte Arbeit von Hans Stumm in den Abhandlungen der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften: „Diwan aus Centralarabien. Gesammelt, übersetzt und erläutert"; Socins „Diwan aus Centralasien" und G. H. Dalmanns: „Palästinensischer Diwan. Gesammelt und mit Uebersetzung und Melodien herausgegeben", wie das populäre Büchlein von Ad. Goldberg: „Licht aus Osten. Gedichte und Sprüche aus der morgenländischen Literatur für die reifere Jugend" (unten Nr. IV, 20). „Der Koran. Neu übersetzt von Theod. Fr. Grizill" erschien als Nr. 1501—1507 der Bibliothek der Gesamtliteratur des In- und Auslands (Hendel, Halle).

Der *Weltlitteratur* im Sinne der Romantiker und Goethes dienen namentlich die zahlreichen deutschen Biographien und Würdigungen fremder Meister und die ihre Werke unserm heutigen Geschmack neu zu ge-

winnen beflissenen Übersetzungen. Zu den Völkern neuesten Interesses führen Minnigerode in der Schrift: „Ueber chinesisches Theater", und K. Florenz in den zwei anderen: „Japanische Dichtungen. Uebertragen von F. J. Weißaster" und: „Japanische Mythologie"; und das von dem Japaner Kitasato deutsch geschriebene japanische Schauspiel „Fumio" gibt uns eine beklemmend deutliche Einsicht in die Wirkung des japanischen Ahnenkults. Aus Indien bringt uns von neuem nahe „Kalidasas Sakuntala. Frei bearbeitet" G. Schmilinsky; und Rich. Pischel leitet in seiner gehaltreichen Rektoratsrede vom 12. Juni 1900 von dem ebendort schon im 10. Jahrhundert v. Chr. nachweisbaren Puppenspiel die dramatische Darstellung, wie von dem dortigen unserm Hanswurst wesensverwandten Lustigmacher die lustige Person ab, die wenigstens den Persern in ihrem Račal Pahlawan und den Türken in ihrem Karagöz indische Zigeuner zugeführt hätten. Wenn er auch damit recht haben mag, daß von den zwei Bestandteilen des indischen Kunstdramas, feste Verse und frei extemporierte Prosa, die letztere für die Erstehung desselben aus dem bäurischen Puppenspiel zeuge, so weist gegen seine verallgemeinernde Ableitung der Bühnendarstellung durch Menschen aus dem Puppentheater F. Arnold Mayer im Euphorion (Bd. 8), S. 473, mit Recht auf Japan hin, wo die umgekehrte Entwickelung stattfand, indem 1652 die Darstellung durch Menschen wegen der damit verbundenen Unzuträglichkeiten verboten und seitdem das Puppentheater kunstvoll ausgestaltet wurde. — Den modernsten griechischen Dramatiker behandelt ausführlich Wilh. Nestle in dem Werke: „Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung".

Von den Slaven besitzt Tolstoi die überwiegende Teilnahme; das zeigen folgende Schriften des Jahres: Erich Berneker, „Graf Leo Tolstoi" (unten Nr. III, 12); Esther Leba Axelrod, „Tolstois Weltanschauung und ihre Entwickelung"; Eug. H. Schmitt, „Leo Tolstoi und seine Bedeutung für unsere Kultur". J. F. Poritzki veröffentlicht Essays über: „Heine, Dostojewski, Gorkij". Die Theoretiker über die Bühne warnen dabei, soweit sie diese aus dem Naturalismus heraus und zu einer eigenen deutschen Bühnenkunst erheben möchten, wie Alfred Freiherr v. Berger (unten II, 3 u. 4), Adolf Bartels und Fr. Lienhard (unten VI, 2), selbst Lublinski (unten II, 2) vor dieser pessimistischen Elendsmalerei der Russen; ebenso der Norweger. Nur B. Litzmann, der 1892 in seinen Vorlesungen über das deutsche Drama den „Eindringling" Ibsen als das den deutschen Bühnendichtern gefährlichste Vorbild abwies, betrachtet ihn in einer eigenen neuen Würdigung: „Ibsens Dramen 1877—1900. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Dramas im 19. Jahrhundert", auch als Führer zu diesem Ziele. Nur bedacht, die Entwickelung der Elemente seiner Dramen zu entwickeln, die von den Zeitgenossen, zumal den deutschen, als etwas Neues empfunden worden sind und revolutionierend gewirkt haben, fängt er deren Analyse und Charakteristik erst mit den „Stützen der Gesellschaft" an, führt sie aber mit gleichem Geschick an allen folgenden Stücken bis zu dem Epilog „Wenn die Toten erwachen" durch. Er sieht in ihm nicht mehr bloß den einsamen Grübler, Pessimisten, Ironiker und Menschenfeind, sondern preist ihn auch als begeisterten Idealisten, der fast allein unter den Modernen verstanden habe, „daß nur auf dem Boden einer einheitlichen, festen Weltanschauung die Konflikte des Lebens zu lösen sind", und der sich redlich bemüht habe, „in einer entgötterten Welt, die die Freudigkeit und den Glauben verloren hat, neue, lebende, sittliche Lebensmächte zu schaffen in gemeinsamer, selbstloser Arbeit" (S. 175).

Unter den Engländern ist es der kunstbegeisterte, empfindungsstarke, moderne John Ruskin, der uns neu, und der ewig junge Shakespeare, der uns immer wieder eingedeutscht wird. Von Ruskin erschienen: „Die Königin der Luft", übersetzt von G. P. Wolff, „Das Adlernest", übersetzt von Th. Knorr; „Grundlage des Zeichnens", übersetzt von S. Sänger; „Wege zur Kunst", III, übersetzt von Jacob Feis; „Sechs Morgen in Florenz", übersetzt von A. Wilmersdörffer; und auch die Ausgabe der „Ausgewählten Werke in vollständiger Uebersetzung" bei Diederichs in Leipzig schreitet rüstig vor mit Teil II: „Sesam und Lilien", übersetzt von Hedwig Jahn, und Teil III: „Der Kranz von Olivenzweigen", übersetzt von Anna Henschke. — Von Shakespeares Leben und Schaffen erscheinen gleichzeitig zwei gediegene populäre, mit den Ergebnissen der Forschung vertraute Darstellungen: des Amerikaners Sidney Lee „Shakespeare. Sein Leben und seine Werke. Rechtmäßige deutsche Uebersetzung eingeleitet von R. Wülker"; und in Seemanns „Dichtern und Darstellern" als Band 4: „Shakespeare" von L. Kellner. Das Jahrbuch der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft bringt in Bd. 37 eine „Shakespeare-Bibliographie" von Dr. Rich. Schröder; und auch um den deutschen Shakespeare-Text ist in der Gesellschaft ein edler Streit entfacht worden. Weil außer dem hervorragenden Shakespeareforscher A. Brandl drei befragte Dichter die Schlegel-Tieckſche Uebersetzung als mustergiltig erklärt haben und die Aufgabe einer sachlichen Nachbesserung in der Hauptsache geleistet sei, hat der Vorstand nach *demselben* Jahrbuche den Antrag auf zeitgemäße Verbesserung dieser Uebersetzung abgelehnt und sich außerstande erklärt, „eine *poetische* Ueberarbeitung dieser klassischen Uebersetzung zu organisieren". Im „Fränkischen Kurier" Nr. 499 hat freilich der Antragsteller, Chr. Eidam, schon bekannt gegeben, daß er bei der nächsten Hauptversammlung sofortige Maßnahmen von seiten der Gesellschaft beantragen werde, „um in Anschluß an Schlegel-Tieck, aber mit Aufgabe alles dessen, was darin heutzutage nicht mehr als gelungen gelten kann, einen möglichst gut deutschen Shakespearetext herzustellen und diesen sogleich in einer Volksausgabe zu veröffentlichen". Den Weg, auf welchem ein solcher Text gewonnen werden kann, hat Friedrich Vischer ja längst aufgezeigt, aus dessen Feder solche Uebersetzungen zu „Hamlet", „Macbeth", sowie „Romeo und Julia" seit 1900 in seinen „Shakespeare-Vorträgen", Bd. 1 u. 2, vom „Macbeth" jetzt sogar in einer Schulausgabe (unten IV, 12) vorliegen.

Von anderen Engländern sucht Rich. Ackermann die Summe des jetzigen Wissens über Byron zu ziehen in dem hübschen, nur zu fremdwortfreudigen und die Verbindung zwischen Leben und Schaffen noch nicht tief genug verfolgenden Buche „Lord Byron. Sein Leben, seine Werke, sein Einfluß auf die deutsche Literatur" (unten III, 11); von George Crabbe gibt Herm. Testa in den Wiener Beiträgen zur englischen Philologie „Eine Würdigung seiner Werke"; und Eduard Platzhoff liefert im Euphorion, S. 42—56, 249—264 den ersten Abriß einer wirklichen Entwicklungsgeschichte der Dichterin George Elliot, indem er ihr Werden als „ein Begegnen in ihr schlummernder Möglichkeiten mit den äußeren Anstößen begreiflich machen" will.

Von der französischen Literatur ist ein neuer trefflich orientierender Ueberblick geboten in: Ernst Dannheißer, „Die Entwicklungsgeschichte der franzöſ. Lit. (bis 1901!) gemeinverständlich dargestellt" = Lehmanns Volkshochschule. Herausg. von Prof. Dr. E. Dannheißer, Bd. 1. — H. Schneegans' „Moliere" in Bd. 42 der „Geisteshelden" ist eine reif

durchdachte, frisch und flott geschriebene Zusammenfassung der Forschungsergebnisse. Alb. Sleumer veröffentlicht eine Studie: „Die Dramen Victor Hugos". Max Nordau Charakteristiken: „Zeitgenössische Franzosen", und Max Born behandelt „George Sands Sprache in dem Romane ‚Les Maitres Sonneurs'". Eine französische Jugendschrift bietet Bernard Arens S. J. an: „Durch die Jahrhunderte. Geschichten und Gestalten aus den Erzählungen und Legenden v. P. V. Delaporte. S. J." (unten IV, 24). Ja eben hat bei Teubner eine Zeitschrift zu erscheinen begonnen, die besseres Verständnis für französisches Volkstum, französische Sitten, Gebräuche, Einrichtungen und neue Leistungen verbreiten will: La France, Revue mensuelle. Auch der größte Italiener erregt erneut vielfaches Interesse. Nicht nur Alfred Freiherr v. Berger bietet unter seinen „Studien und Kritiken" eine über ihn, sondern neben dem „Bildermachwerk" „Dante" von K. Febern, Bd. 3 in R. Lothars „Dichtern und Darstellern" bei E. A. Seemann, läßt ihm P. Pochhammer, „Dantes Göttliche Komödie in deutschen Stanzen frei bearbeitet. Mit einem Dantebild nach Giotto von Burnard und Buchschmuck von H. Vogeler in Worpswede" die Behandlung angedeihen, die für sein Ziel, möglichst weite Kenntnis Dantes zu verbreiten, am förderlichsten sein dürfte: er gibt weder Uebersetzung noch Nachdichtung, sondern nur Inhalt und Geist in schöner an Goethe gebildeter Sprache. Schröder, „Dante und die höhere Schule", will die Göttliche Komödie gar in Verbindung mit dem Religionsunterricht bringen als Mittel, „den ästhetischen Geschmack zu bilden, das moralische Bewußtsein zu schärfen und zu klären und geschichtliches Verständnis zu fördern".

Das Gegenstück zu deutschen Behandlungen fremder Meister im Bilde der Weltliteratur sind ausländische Bearbeitungen deutscher Meister. Aus England, wo „der" Krieg solchen Unternehmungen nicht günstig ist, sei verzeichnet: G. Freytag, Die Journalisten, Edited with introduction, notes and index by H. W. Eve, Cambridge"; für Italien liegt im „Euphorion" (Bd. 8), S. 116—128, eine lehrreiche Zusammenstellung „Schillers Werke in Italien" von C. Fasola vor, die schon durch ihre Reichhaltigkeit zeigt, wie sehr Schillers pathetische Sprache den italienischen Uebersetzern entgegenkam. Am lebendigsten ist die Beschäftigung mit deutscher Literatur in Frankreich, für das nicht bloß H. Bloch, „Choix de ballades allemandes avec notes annotées" und die treffliche Sammlung von A. Chuquet, „Etudes de littérature allemande (Paris, Plon-Nourrir), 1. série: Götz, Hermann und Dorothea, Wallensteins Lager", zu verzeichnen sind. Vor allem ist bei Hachette eine vorzügliche Histoire de la Littérature allemande von A. Bossert erschienen, die größte Sachkenntnis mit überraschend erfolgreichem Streben vereinigt, deutsches Wesen in seinen mannigfachen landschaftlichen Brechungen nachzuempfinden, und namentlich reichsdeutschen Darstellungen gradezu ein Muster werden könnte in gerechterer und umfassenderer Würdigung der österreichischen Dichter, wie denn ihre Darstellung Grüns und Lenaus, Raimunds und Grillparzers gradezu ihre Glanzseite bildet.

Diesen Wechselbeziehungen auf dem Gebiete der Weltliteratur entspricht die immer allgemeinere Anwendung der vergleichenden Betrachtungsweise in der literargeschichtlichen Forschung. Ein unentbehrliches Hilfsmittel für den vergleichenden Literarhistoriker kann, noch mannigfache Verbesserungen vorausgesetzt, die Schrift von L. P. Betz werden: La littérature comparée. (Straßburg, Trübner), bei deren Besprechung M. J. Minckwitz in Behaghels „Literaturblatt" für germanische und romanische Philologie (1901, S. 60) freilich mit Recht zur Beschei-

dung und zur Vorurteilslosigkeit mahnt; die Schwierigkeit, in ein psychologisches Problem einzudringen, wachse proportionell mit dem Wachsen des zeitlichen Abstandes vom Urteilenden; auch dürfe der objektive Standpunkt nicht durch mißverstandenen Patriotismus getrübt werden. „Fortwährend," so wendet er sich sehr richtig gegen einen solchen Parteiischen, „führen wir Brandes als einen Stern erster Größe an, während er seiner Antipathie gegen Deutschland im vorigen Jahre in Ungarn in unverhohlener Gehässigkeit Ausdruck verlieh. Soll aber derjenige, der Politik und Wissenschaft nicht zu sondern versteht, dazu berufen sein, den Geistesaustausch der Nationen vorurteilsfrei zu kontrollieren?" — Als Meister auf dem Gebiete der vergleichenden Literaturbetrachtung steht immer noch Reinhold Köhler vor uns in seinen „Kleinen Schriften", von denen der 1. Bd. 40 längere Abhandlungen zur Märchenforschung, der 2. 76 Aufsätze zur Epik des Mittelalters und der 3. allein 30 zur neueren Literaturgeschichte enthält, von seinen Beiträgen zur Volkskunde und Wortforschung zu schweigen; überall nach sachlichen oder Ideen-Aehnlichkeiten innerhalb der Weltliteratur spürend, hält er seinen Blick doch immer nur auf die großen und tiefgreifenden Zusammenhänge gerichtet. Verwandt sind Max Grünbaums „Gesammelte Aufsätze", Bd. 1, mit deren Veröffentlichung Felix Pertes wertvolle Beiträge zur vergleichenden Sagenkunde, namentlich Nachweise jüdisch-orientalischer Einflüsse auf die europäischen, vor allem die jüdische und spanische Literatur bequem zugänglich gemacht hat. Mustergültig ist auch Alfred Pillets Beitrag zur altfranzösischen und vergleichenden Literaturgeschichte: „Das Fableau von den Trois Bossus Menestrels und verwandte Erzählungen", der deren Zusammenhang mit den „Sieben Meistern" erweist; aber wenn er die Uebertreibung der Bédierschen Leugnung jeder Abhängigkeit von Indien erweist, lehnt er doch ab, aus diesem einen Belege für die Richtigkeit der Benfeyschen Herleitung aus Indien allgemeine Schlüsse zu tun; gleichzeitig wird bei Verfolgung aller Verzweigungen des Stoffes die Möglichkeit literarischen Ursprunges einzelner volkstümlicher Erzählungen betont. — Wir kommen zu Einzelheiten. Nach Griechenland führt zurück Oskar Greulichs Schrift „Platens Literatur-Komödien", indirekt auch die Freiburger Dissertation von Heinr. Klenz, „Die Quelle von Joachim Rachels erster Satire: Das poetische Frauenzimmer oder böse Sieben", als die Fr. Taubmanns Gynaeceum poeticum Graeculi veteris erwiesen wird. Für die Zeit des Humanismus gewinnt K. Drescher in seiner Untersuchung „Arigo, der Uebersetzer des Decamerone und der fiore di virtu", in dem er die Person dieses Uebersetzers aus dem Italienischen wenigstens soweit genau bestimmt, als es ein Nürnberger Geistlicher gewesen sein muß, während seine Identifizierung mit Heinrich Leubing willkürlich bleibt. Auch Nr. 217 der Publikationen des literarischen Vereins in Stuttgart: „M. Montanus' Schwankbücher", herausg. von Jos. Bolte, bringt reiche Quellennachweise. Für Hofmann v. Hoffmannswaldau weist K. Broßmann in seiner Abhandlung „Hofmann v. Hofmannswaldau. Eine Studie über die schwülstige Schreibart", als ihn in seiner Hauptrichtung bestimmend Guarini und nur nebenher Einwirkungen Marinis nach. — Auch die französischen Einflüsse auf die deutsche Literatur werden vom Mittelalter bis zur Neuzeit herauf verfolgt. Nach P. Hagen, „Der Gral" (Quellen und Forschungen zur Sprache und Kulturgeschichte der germanischen Völker Nr. 85) hat Wolfram seine Hauptquelle, Chretiens Fortsetzer Guiot, selbständig übersetzt und bearbeitet; der Gral bei ihm sei nur als formloser, vom Himmel gefallener und als heilig verehrter Stein aufzufassen, und die

Geschichte dieses (arabischen) Grals sei vielleicht einmal mit der Sage vom Priester Johannes vereinigt gewesen. J. Firmery, „Notes critiques sur quelques traductions allemandes de poèmes français au moyen âge", widerlegt für Veldeckes „Eneit", den chevalier au lion, Gottfrieds „Tristan" und Ulrich Funterers „Lanzelot" die Annahme, die deutschen Epiker hätten sehr selbständig gearbeitet und ihre französischen Vorbilder übertroffen, und bietet treffliche Muster ästhetischer Kritik. Auch Adolf Hauffens „Fischart-Studien" Nr. VI (Euphorion S. 529—571) weisen meist französische Quellen nach. Einen gelungenen Beitrag zur Geschichte der deutsch-französischen Literaturbeziehungen gibt auch Rud. Schlösser in seiner Schrift: „Rameaus Neffe; Studien und Untersuchungen zur Einführung in Goethes Uebersetzung des Diderotschen Dialogs". Goethes Hilfsmittel waren dabei hauptsächlich Palissots „Mémoires pour servir à l'histoire de notre litérature", und Diderots Werke richtig allein gewürdigt schon durch Schiller als ein Werk, das aus der Satire gegen die Gegner der Encyklopädisten, Palissot und seinen Kreis, eine kunstvoll angelegte allgemeine Weltsatire wurde. Ins 19. Jahrhundert führt K. Reuschel, „Friedrich Hebbel und Theophil Gautier", und Hermann Tardel, „Die Sage von Robert dem Teufel in der neueren deutschen Literatur und in Meyerbeers Oper" (Munckers Forschungen zur neueren Lit.-Gesch. Nr. 14); die zweite Arbeit ist die erste Probe einer größeren Materialiensammlung über die Erneuerung mittelalterlicher Sagen romanischen Ursprungs in der Literatur hauptsächlich des 19. Jahrhunderts.

Noch vielfältiger werden die Beziehungen zwischen England und den deutschen Literaturgebieten verfolgt. Beziehungen zwischen England und der Schweiz allein weist Theod. Vetter nach in der schweizerischen Gratulationsschrift zum 450jähr. Jubiläum der Universität Glasgow: „Literarische Beziehungen zwischen England und der Schweiz im Reformationszeitalter", währenddessen von dort in der Verbannung lebenden englischen Autoren für die neue Lehre namentlich Bibelübersetzungen, Streitschriften und Erbauungsbücher geschrieben wurden. Derselbe behandelt in der Sammelschrift: „Joh. Jacob Bodmer, Denkschrift zum 200. Geburtstag", dessen Verhältnis zur englischen Literatur, das danach durchaus hinter dem zu den Franzosen zurücktrat, wie L. Betz seine Beziehungen zum französischen, Leo Donati zur italienischen Literatur behandelt, so daß hier Beiträge zur Geschichte der fremden literarischen Einflüsse auf die Gestaltung der deutschen ästhetischen Theorie und Dichtung überhaupt vorliegen. Irvin Clifton Hatch behandelt den „Einfluß Shaftesburys auf Herder", Hatfield und Hochbaum führen in der Abhandlung „The influence of the American Revolution upon German Literature (Americana Germanica, III) auf diese die Gestalten des Negers und Indianers in dieser sowie Washingtons Volkstümlichkeit bei Bürger, Voß, Goethe u. a. zurück. Eine Vorarbeit für den Nachweis von Scotts Einfluß auf die verwandten englischen und europäischen Schriftsteller bieten Kurt Gaibels „Beiträge zur Technik der Erzählung in den Romanen W. Scotts" (Marburger Studien, Heft 2), deren Wesen darin gefunden wird, daß stark nach außen hin bewegte Weltbilder gegeben werden, dagegen der Held ziemlich zurücktritt und das Psychologische vernachlässigt wird gegenüber der Wucht und Eindringlichkeit der oft glänzend geschilderten Tatsachen und Szenen. In den Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte, Bd. 1, gibt Herm. Stanger das erste Stück einer Untersuchung über „den Einfluß Ben Jonsons auf L. Tieck"; und Th. Zeiger liefert mehrere Beiträge zur Geschichte der deutsch-englischen Literatur-

beziehungen, nämlich: „Die deutsche Literatur in England am Schluß des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts"; Campbells „Stellung zur deutschen Literatur"; „Die Stellung Wordsworths, Southeys und Shelleys z. d. L.", von denen namentlich des letzteren „Wat Tyler" durch den „Götz" beeinflußt ist. Lord Byrons Einfluß, den ja auch Ackermann (unten III, 11) behandelt, geht umfassend O. Weddigen nach in der Studie: „Lord Byrons Einfluß auf die europäischen Literaturen" (unten I, 7). Ein Beispiel nutzloser Literaturparallelen ist unter I, 5 besprochen. Endlich behandelt E. J. Koßmann in einer Antrittsrede „Holland und Deutschland. Wandlungen und Vorurteile" mit gleichem geschichtlichem Verständnis wie politischem Takt die literarischen Beziehungen zwischen beiden Gebieten von der Begründung einer selbständigen holländischen Literatur bis jetzt, freilich ein Gegenstand, der eingehendere Behandlung verdiente und jetzt lohnte.

In der Erforschung und Darstellung der Entwickelung des deutschen Schrifttums selbst ist grade entgegengesetzt zu der Verfolgung der ausländischen Beziehungen das Augenmerk auf die Feststellung der mundartlichen und landschaftlichen Zugehörigkeit der Schriftsteller und Werke und auf die Betrachtung der Literaturentwickelung innerhalb Stamm und Landschaft gerichtet, ganz entsprechend dem in Theorie und Praxis hervortretenden Streben nach einer Heimatkunst (vgl. Lienhard unten VI, 2). Wie solche Untersuchungen zur Feststellung der Heimat eines unbekannten Verfassers führen können, ist schon bei Dreschers Arbeit über Arigo oben S. 218 angedeutet. Für einen bekannten Dichter stellt die Art der Mundartbehandlung fest P. Suters Untersuchung „Die Züricher Mundart in J. M. Usteris Dialektgedichten". Namentlich herrscht in Oesterreich, für das ja in § 298 des Goedekeschen Grundrisses die bibliographische Riesen- und Musterleistung Sauers vorlag, so reges Leben, daß man noch nicht an ein Ersterben des deutsch-österreichischen Schaffens auch auf anderem Gebiete zu denken braucht. Ant. Schönbachs „Miscellen aus Grazer Handschriften" enthalten, was irgendwie mit der noch wenig aufgeklärten Geistesgeschichte der mittelalterlichen Steiermark zusammenhängt. Sehr willkommen erscheint eine „Oesterreichische Bibliographie. Redigiert von L. Junker und L. Jellinek". Joseph Wisan behandelt in einer Studie im „Euphorion" (5. Ergänzungsheft S. 93—199) Matthäus v. Collin und die patriotisch-nationalen Kunstbestrebungen in Oesterreich zu Beginn des 19. Jahrhunderts", die praktisch und theoretisch den unanfechtbaren Schlußsatz von Collins Aufsatz „Ueber die nationale Wesenheit der Kunst" von Ende 1811 vertraten: „Die Kunst soll das Weltall überblicken, der Punkt aber, von wo aus sie ihre kühne Beschauung wagt, liegt im Vaterland. Auch für den Gipfelpunkt dieser Bestrebungen, Grillparzers „Glück und Ende", war nach Wisan des eingehend gewürdigten Collin Vorgängerschaft insoweit maßgebend, „als er neben Hormayer, dem Historiker, als Aesthetiker jahrelang den Mittelpunkt eines Kreises bildete, dem es darum zu tun war, in Oesterreich eine von vaterländischem Geiste und Leben durchdrungene Kunst großzuziehen". Auch Böhmen hat eine Sammelschrift stolzer Selbstbesinnung aufzuweisen: „Hermann Bachmann, Deutsche Arbeit in Böhmen. Kulturbilder von H. Adler, A. Bachmann, R. Bratka u. a." (Berlin, Concordia). In diesen lebensvollen Bildern von der Entwickelung und dem gegenwärtigen Stande der deutschen Kultur in Böhmen schildert Toischer die Literatur in Böhmen bis 1750, namentlich ausführlich das 16. und 17. Jahrhundert, Klaar das Jahrhundert 1750—1850

mit Betonung der geistigen Reform in und nach der Josefinischen Zeit und mit dem Ergebnis, daß Böhmen alle Stufen der allgemein deutschen Literaturgeschichtsentwickelung von Gottsched bis zur Romantik noch einmal durchmachte; die Jahre 1850—1900 sind aus der Feder Fürsts. Auch ein feinsinniger böhmischer Dichter vor 1848 lebt wieder auf: Friedrich Bach. Gedichte. Herausg. von J. Reinwarth. — Für Bayern entwirft Christian Meyer eine Schilderung: „Bayern vor hundert Jahren", und W. Schoof veröffentlicht eine sorgfältige Zusammenstellung „Die deutsche Dichtung in Hessen", die freilich die höchste Aufgabe solch landschaftlicher Literaturgeschichten noch nicht löst (vgl. unten I, 4).

Auch in der Schule schon die Landschaft im Lichte ihrer mundartlichen Dichtung zu zeigen, dazu bieten sich zwei gediegene, einander ergänzende bequeme Hilfsmittel an: das mehr geschichtliche „Mundartliche Dichtungen für den Schulgebrauch" von W. Kahl (unten IV, 3), und das ausgedehntere, mehr landschaftlich-geographische: „Heimatklänge aus deutschen Gauen" von O. Dähnhardt (unten IV, 19).

Von Gesamtdarstellungen werden bewährte wie heut überholte alte noch neben neuen angeboten. So ist das ehedem verdienstliche, in seiner Art erste Werk Rudolf Gottschalls, „Die deutsche National-Literatur des 19. Jahrhunderts" in der neuen 7. Auflage doch veraltet; unverwüstlich erweist sich dagegen Vilmars jetzt zu des Verfassers 100. Geburtstage in 25. Jubiläums-Ausgabe erschienene „Geschichte der deutschen Nationalliteratur" mit ihrer Fortführung bis jetzt durch Adolf Stern, die unter dem Titel „Die deutsche National-Literatur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart" überdies auch gesondert schon in 4. Auflage ausgegeben wird. Eine neue ausgesprochen nationale „Deutsche Literatur-Geschichte" erscheint eben von Adolf Bartels. Verwandten Geistes ist auch die „Deutsche Literatur-Geschichte des 19. Jahrhunderts" von L. Weitbrecht in der Sammlung Göschen (unten I, 1). Lublinski schließt seine wesentlich entwicklungs-kulturgeschichtliche „Rückschau auf 100 Jahre geistiger Entwicklung" mit dem 3. und 4. Bande ab (unten I, 2), und Richard M. Meyer gesellt seiner deutschen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts einen willkommenen bibliographischen „Grundriß der neuen deutschen Literaturgeschichte" bei, worin die Bücher, auch hervorragende Zeitschriftenaufsätze und Besprechungen verzeichnet sind, die zur deutschen Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts gehören.

Von einzelnen Abschnitten der Literaturentwickelung des abgelaufenen Jahrhunderts behandelt Ricarda Huch höchst eigenartig die „Blütezeit der Romantik" (2. Aufl.), wie L. Geiger mit berechtigter Wendung gegen Treitschkes Darstellung „Das junge Deutschland und die preußische Censur". Die letzten zwei Jahrzehnte finden die erste fast erschöpfende Darstellung in Adalbert Hansteins mit reichen Bildnissen ausgestattetem Werke „Das jüngste Deutschland" (unten I, 3), das namentlich durch die gründliche Kenntnis des für das literarische Treiben dieser Zeit so wichtigen Vereinslebens, des Einflusses der geistigen Hauptstädte des Reiches darauf und der im Kreislauf wechselnden Modeströmungen ausgezeichnet und zugleich fesselnd und sachlich gehalten ist. Mehr nur Aktenstücke und Augenblicksbilder zu dieser jüngsten Entwicklung geben Eugen Wolffs „Zwölf Jahre im literarischen Kampf. Studien und Kritiken zur Literatur der Gegenwart" (unten VI, 3), wie denn überhaupt namentlich neue Erscheinungen oder neue Einstudierungen hauptsächlich den Inhalt für die Art der Darstellung liefern, zu der wir mit Wolffs gesammelten Aufsätzen übergehen, für den Essay. Drei hervorragende österreichische Mei-

ſter desſelben ſind Ernſt Gnad, der „Literariſche Eſſays", 3. Folge (unten I, 6) und Alfred Freiherr v. Berger, der eine Sammlung „Studien und Kritiken" (unten II, 3) veröffentlicht hat, ſowie Richard Maria Werner, deſſen „Vollendete und ringende Dichter und Dichtungen der Neuzeit" ſechzehn Einzelwürdigungen von Retter v. Leiten, L. Aug. Frankl, Geibel, Heyſes Lyrik, Pichler, Waldmüller, Maximilian Schmidt, Th. Juſtus, Torreſani, Wilh. Fiſcher, J. J. David, Clara Viebig, Dehmel, Jacobowski, C. Buſſe, S. Hoechſtetter enthalten und mit drei Geſamtbetrachtungen: Leben und Sterben, Moderne Meſſiasdichtungen, Unſere Zeit, ſchließen. An einem norddeutſchen Altmeiſter des Eſſays, Erich Schmidt, deſſen zweite Reihe „Charakteriſtiken" 24 Aufſätze und Reden vom Reformations-Zeitalter bis zu Ebner-Eſchenbach enthalten, rühmt kein Geringerer als J. Minor „den geſunden Sinn für das Tatſächliche, der ſich in jedem Milieu zu Hauſe findet und häuslich einrichtet, der ſich ſofort das Koſtüm und den Sprachſchatz des Kreiſes zu eigen macht, den er zu ſchildern hat, und der ſich lieber in bunten Anſchauungen und verſteckten Citaten als unfruchtbaren Reflexionen ergeht. Ein Diplomat und Weltmann". Wenn man ihn ſeine Charakteriſtiken meiſt geradezu als die höchſte und edelſte Form der Kritik handhaben ſieht, ſo iſt es um ſo bedauerlicher, daß er nicht auch weltmänniſch genug war, ehedem vielleicht berechtigte oder berechtigt ſcheinende Ausfälle, wie die drei letzten Aufſätze gegen den Allgemeinen deutſchen Sprachverein, gegen Braitmeier und gegen Hamerling unter den Tiſch fallen zu laſſen.

Von den Darſtellungen der deutſchen Literatur für die Schule geht Viktor Kiy (unten I, 10) in ausgelaufenen, Leo Smolle (unten I, 9), wie auch H. Viehoffs „Handbuch der deutſchen Nationalliteratur von Luther bis zur Gegenwart für die oberen Klaſſen höherer Lehranſtalten. Neu bearbeitet von H. Leiſering". 1. Teil: Poeſie: 596. 2. Teil: Proſa: 391 S., in alten Gleiſen. Der verfügbaren Zeit und dem berechtigten Streben, nach Möglichkeit nur ſelbſttätig Erarbeitetes zu geben, entſprechen trefflich Böttticher-Kinzels Sammlung „Denkmäler der älteren deutſchen Literatur, die mit IV, 3: „Klopſtocks Meſſias und Oden" zum Abſchluß kommt und den ſchon in 5. Aufl. erſcheinenden trefflichen Anhang zu den Denkmälern: „Geſchichte der deutſchen Literatur mit einem Abriß der Geſchichte der deutſchen Sprache und Metrik" neben ſich hat (unten IV, 7), und für gehobenen Volksſchulunterricht A. Stegers mit methodiſchen Winken ausgeſtattete „Vierunddreißig Lebensbilder aus der deutſchen Literatur. Ein Leſebuch für den Literaturunterricht" (unten III, 7).

Von den Dichtungsgattungen haben beſondere Behandlungen erfahren Drama und Lied.

Von Creizenachs „Geſchichte des neueren Dramas" iſt der 2. Bd. erſchienen, von Bulthaupts „Dramaturgie" ein den Modernſten gewidmeter 4. Bd., während der erſte Band des vortrefflichen Werkes ſchon die 8. Auflage erlebte. Literariſch und kulturgeſchichtlich ergebnisreich ſind Alexander v. Weilens mühſame Studien „Zur Wiener Theatergeſchichte", die beſonders die Namen vieler Librettiverfaſſer erſt lebendig machen und auch über die Opfer des Wiener Hofes Aufſchluß geben. Das Muſikdrama als die Vollendung der Schillerſchen Tragödien hinzuſtellen, blieb Martin Berendts Schrift „Ein Jahrhundert Entwicklungsgeſchichte des deutſchen Dramas" (unten II, 1) aufbehalten, während Otto von der Pfordten in der anregenden, freilich noch nicht erſchöpfenden Schrift „Werden

und Wesen des historischen Dramas" für das besondere Recht besonderer Arten des Dramas, also auch des viel geschmähten historischen eintritt. Wenn er dabei freilich das antike Drama schlechthin als lyrisch kennzeichnet und auch den „Persern" des Aeschylus die geschichtliche Eigenschaft absprechen will, so wird er damit selbst einseitig; das moderne Drama bis einschließlich Schiller nennt er dagegen mehr episch. Sehr lehrreich für unsere Kenntnis der Jesuitenaufführungen ist Nicolaus Scheids Veröffentlichung: „P. Fr. Langs Büchlein über die Schauspielkunst" (v. J. 1727). In J. J. Ammanns „Volksschauspielen in Böhmen", III. T. ist „Der bayrische Hiesel, Der Schinderhannes, Das Spiel vom heil. Joseph v. Nepomuk, Graf K. v. Königsmark und Der türkische Kaiser" enthalten. Die Volksaufführungen wieder zu beleben, scheint der Stuttgarter Verlag von J. F. Steinkopf bestrebt, der drei württembergische kleine vaterländische Bühnenbilder veröffentlicht (unten IV, 25). Mit der Bühne und ihren Darbietungen, wie sie jetzt sind und, wenn wir wieder eine Höhenkunst haben wollen, sein möchten, beschäftigen sich außer Einzelwürdigungen (unten III, 8a) und gesammelten Aufsätzen und Studien (unten II, 3 und VI, 2) Rudolf Presber in der Schrift „Vom Theater um die Jahrhundertwende" und Alfr. Freiherr v. Berger in den Vorträgen „Ueber Drama und Theater" (unten II, 4). Für eine Vertiefung der dramatischen Schullektüre Raum zu schaffen, veröffentlicht A. Wohlthat „Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau" (unten V, 3).

Die Geschichte des Liedes fördern für das Musikalische mehrere Einzeluntersuchungen: „Notkers Sequenzen. Aus Handschriften gesammelt", von J. Werner; „Die Lieder und Melodien der Geißler des Jahres 1349 nach Aufzeichnungen Hugos von Reutlingen", von Paul Runge, der davon zum ersten Male genaue Vorstellung und Texte gibt; „Laute und Lautenmusik bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts", von Osw. Körte. Auch Julius Sahrs trefflich einführendes Göschen-Bändchen „Das deutsche Volkslied" (unten IV, 4a) führt zahlreiche Weisen an, während Curt Mey sein Ziel selbst im Titel kundgibt: „Der Meistergesang in Geschichte und Kunst. Ausführliche Erklärung der Tabulatur, Schulregel, Sitten und Gebräuche der Meistersänger sowie deren Anwendung in R. Wagners Meistersingern". — Von den Liedersammlungen sind altvertraut: K. Bartsch' Auswahl „Deutsche Liederdichter des zwölften bis vierzehnten Jahrhunderts", die in 4. Aufl. von Wolfg. Golther besorgt ist, und „Hoffmann v. Fallersleben. Unsere volkstümlichen Lieder", die in der von K. Herm. Prahl tüchtig geförderten 4. Auflage in der deutschen Literaturzeitung ein schönes Nachschlagewerk nicht in ganz gewöhnlichem Sinne, sondern etwa nach der Art von Büchmanns „Geflügelten Worten" heißen, „ein solches, das nicht nur der Fachmann hervorsucht, sondern worin auch andere, Angehörige jeder Volksklasse gelegentlich nicht ungern blättern mögen, um sich voll innigen Behagens und stiller Freude die lieben alten vertrauten Klänge wieder ins Gedächtnis zurückzurufen und über deren Ursprung mancherlei zu vernehmen". Über Th. Sosnosky's „Poetische Revue (!)" „Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts" s. mehr unten IV, 21.

Leben und Werke einzelner Meister in ihrer Wechselwirkung darzustellen, sind zahlreiche wissenschaftliche wie populäre Bücher beflissen. Max Sydow kommt in seiner Schrift „Burkardt v. Hohenfels und seine Lieder" zu dem Ergebnis, daß dieser Dichter der 1216—28 im Gefolge Friedrichs II. nachweisbare Burkardt v. H. ist und ein wirklicher Dichter im Geschmack seiner Zeit war; einen bekannteren Minnesänger behandelt

O. Ladendorfs „Oswald v. Wolkenstein". Zahlreich sind die Darstellungen aus der klassischen Zeit und ihrer Vorbereitung. v. Komorzynsky liefert einen „Emanuel Schikaneder", Wolf und Wurzbach ein mäßiges Buch: „Gottfr. August Bürger. Sein Leben, seine Werke". Von Jos. Püschmann erscheint in der Niederlage des Vereins zur Verbreitung christlicher Schriften „Der Wandsbeker Bote Matthias Claudius. Lebensbild und Auswahl der schönsten Blätter aus seiner Botentasche". Unter den wissenschaftlichen Werken derart bezeichnet vollends in der mit unermüdlichem Fleiß vervollkommneten zweiten Auflage E. Schmidts „Lessing" nach dem berufensten Urteil, dem J. Minors, „die höchste Höhe, die seit den Arbeiten Hayms auf literaturgeschichtlichem Gebiete erreicht" worden ist. In das Haus Schillers führt uns Band 7 von E. A. Seemanns Dichtern und Darstellern: „Schiller", aus der Feder des hervorragenden Schillerforschers Ludwig Bellermann; und Hermann Mosapps reich mit Lichtdruckbildern und Textillustrationen ausgestattetes Lebens- und Charakterbild „Charlotte v. Schiller". Reclams Universalbibliothek Nr. 4091 = Reclams Dichterbiographien, Bd. 4, enthält „Theodor Körner" von Alb. Zipper. „Behutsam und sorgfältig" malt Hedwig Waser in einem Schweizer Kultur- und Charakterbild „Ulrich Helger" (1759—1840) „das Bild dieses biederen Mannes in richtiger Abschätzung und ohne irgendwelche künstliche Glanzlichter aus" (Deutsche Lit.-Z. 1901, S. 2202); für die deutsch-schweizerischen Literaturbeziehungen liefert dabei der „hübsche Versuch in Kap. 10, die Entwickelung der Literatur der deutschen Schweiz von Bodmer bis zu den ersten Einwirkungen der Romantiker zu zeichnen", das Ergebnis, daß die ehedem mit führende Schweiz um 1800 recht zurückgeblieben war. Alexis Gabriel behandelt „Friedrich v. Heyden mit besonderer Berücksichtigung der Hohenstaufen-Dichtungen", dazu angeregt durch Platens — freilich überschätzende — Feier des Mannes.

Wenn übrigens diese Darstellungen bei aller nach Standpunkt und Persönlichkeit des Verfassers wie Umfang bestimmten Verschiedenheit doch in einer gewissen sachlichen Ruhe der Darstellung übereinstimmen, so wird eine andere Gruppe von Literarhistorikern, die meist von E. Schmidt germanistisch vorgeschult, dann aber Journalisten geworden sind und demgemäß Vorliebe für die Gegenwartsdichtung haben, oft wie „selber verkümmerte Dichter", oft beinahe wie Blender, um jeden Preis aber interessant schreiben, von C. Busse in der „Deutschen Literaturzeitung 1901, S. 730, also charakterisiert: „Ihre Vorliebe für die Franzosen und für die mittleren, selbst interessanten Dichter, nicht für die Großen, wie für die französische Kritik gewinnen Einfluß auch auf ihre Methoden. Einfühlung ist ihnen die Hauptsache, sie wollen sie nicht sowohl kritisieren als ihren Eindruck vermitteln. Ihr Stil ist deshalb bilderreich, geschmeidig, darauf dressiert, die feinsten Nuancen auszudrücken. Sie dichten die Dichtung nach, sie operieren mit gewissen Kunstgriffen, sie sind Virtuosen der Kritik, der Impressionismus in der deutschen Literaturgeschichte... Die extremsten kommen so zu einer ganz unerträglichen Manieriertheit. Die Neoromantiker und Mystiker haben ihnen auch die ältere Romantik wieder nahe gerückt". Zwei tüchtige Leistungen derart, Felix Poppenbergs „Zacharias Werner" und Alfred Kerrs „Brentano" gesellt sich jetzt hinzu von Ernst Heilborn „Novalis, der Romantiker", im Grunde eine Reihe vieler hübscher Feuilletons in koketter Schreibweise, bei der Streitfragen nie erwähnt, geschweige denn eingehend erörtert werden, aber sicher das interessanteste Buch über Novalis. Der Rockenthiensche Kreis einschließlich Sophies von Kühn, aus dessen Mitte z. B. der Alte Briefe

voll unflätiger Obszönitäten schreibt, erscheint danach, nebenbei bemerkt, sehr niedrig und ungebildet.

Auch unter den Biographien neuerer Dichter sind mehrere bedeutende Leistungen. J. Schwerings „Friedrich Wilhelm Weber. Sein Leben und seine Werke. Unter Benutzung des handschriftlichen Nachlasses dargestellt. Mit einem Porträt in Stahlstich und acht Vollbildern" wird im Euphorion mit doppelter Freude begrüßt: „als literarhistorische Leistung" und „als ein Fortschritt in der tendenzlosen Behandlung katholischer Schriftsteller". Trefflich ergänzen sich auch die beiden, durch das Freiwerden der Werke des Dichters veranlaßten Mörike-Biographien: „Eduard Mörike. Sein Leben und Dichten. Mit Mörikes Bildnis", von Harry Maync, und: „Eduard Mörikes Leben und Werke. Mit vielen Abbildungen. Von Karl Fischer, Gymnasialdirektor in Wiesbaden". Gibt jener eine geschlossenere, wissenschaftlich und ästhetisch befriedigende Gesamtdarstellung in großen Zügen und kühler Objektivität, so wird sie doch erst ganz verständlich, wenn man vorher das mehr ins einzelne gehende, intimere und doch immer pietätvolle Buch Fischers studiert hat, der dem Dichter mit gleicher Begeisterung auch ein Wiesbadener Programm widmet: „Eduard Mörike. Seine Stellung in der Literaturgeschichte und im deutschen Unterricht". Dem Unterricht dienen auch A. Ottos „Bilder aus der neueren Literatur für die deutsche Lehrerwelt", dessen 4tes Heft der Herausgeber „W. H. Riehl" widmet (unten III, 9).

„Ebner-Eschenbach. Biographische Blätter" von Anton Bettelheim und „Philipp v. Nathusius. Das Leben und Wirken des Volksblattschreibers", von Fürstin Eleonore Reuß, führen schon zu den Erinnerungen und Briefsammlungen hinüber. Von verdienstlichen Nachträgen zu älteren Sammlungen, wie L. L. Schückings „Sechs Briefen H. Christian Boies" im Euphorion (Bd. 8), S. 659—77, und Rud. Krauß' stattlicher Reihe „Neue Briefe von Schubart" (ebda. S. 77—102; 285—300) zu schweigen, sind für den Kultur- und Literarhistoriker gleich wertvolle Veröffentlichungen aus dem 18. Jahrhundert (des Satirikers und Naturforschers) „Lichtenbergs Briefe. Herausg. von Alb. Leitzmann und L. Schüddekopf" und Paul Rachels „Elisa von der Recke. Aufzeichnungen und Briefe aus ihren Jugendtagen", von denen alsbald ein zweiter unveränderter Abdruck nötig wurde. Ueber die Schwelle des 19. Jahrhunderts führen „Karoline von Schiller. Briefe" und Ludwig Geigers Buch „Therese Huber 1764—1829. Leben und Briefe einer deutschen Frau", dessen Wert zwar nicht eben in künstlerischer und wissenschaftlicher Darstellung, aber wohl in seinem meist neuen, wenn auch nicht immer sehr wichtigen Material besteht. Von Briefen des 19. Jahrhunderts ist am bedeutsamsten die „Nachlese zu Friedrich Hebbels Briefen" von Richard Maria Werner, dessen pietätvoller Sammelfleiß deren, unterstützt von Fr. Lemmermayer, noch zwei volle Bände zusammengebracht hat. Dagegen enttäuschen meist durch ihre Mattheit „Willibald Alexis. Erinnerungen. Herausgeg. von M. Ewert", in denen nur die allgemeinen Betrachtungen und die Beiträge zur Geschichte des Theaters lehrreicher sind. Von der bekannten Sammlung „Aus Fritz Reuters jungen und alten Tagen" von K. Th. Gaedertz liegt ein 3. Band vor. Willkommene Beiträge zur Charakteristik einer in ihren Grenzen bedeutenden Frau enthält auch eine zweite Sammlung Ludwig Geigers: „Fanny Lewald. Gefühltes und Erlebtes. Mit Bildnis der Verfasserin". Adolf Hausrath bindet Blätter „Zur Erinnerung an Heinrich v. Treitschke", und Paul Heyse bietet selber „Jugenderinnerungen und Bekenntnisse".

In das um Liszt als Mittelpunkt sich bewegende Neue Weimar führt ebenso die freilich noch nichts Ungedrucktes berücksichtigende Skizze H. Gerstenbergs: „Aus Weimars nachklassischer Zeit", wie die wichtigere Sammlung Adelheids v. Schorn, der Enkelin Schorns, des Nachfolgers Heinrich Meyers, und Henriettes v. Stein: „Zwei Menschenalter. Erinnerungen und Briefe". Endlich veröffentlichen Theodor Klaiber und Otto Lyon eine Mustersammlung „Die Meister des deutschen Briefes", „um vor allem die literarische Eigenart der bedeutendsten deutschen Briefschriftsteller ans Licht zu stellen" (unten II, 2).

Zahlreich sind auch rein ästhetisch-stofflich gehaltene Einzelwürdigungen zumal moderner Schriftsteller, teils in der Form des schon oben besprochenen Essays, teils in umfänglicheren Schriften. Sigismund Friedmann gibt eine Vorarbeit zum 2. Bande seines „Deutschen Dramas des 19. Jahrhunderts" gesondert aus: „Ludwig Anzengruber" (unten III, 5), gemäß dem Geiste des ersten Bandes von dem Standpunkte eines gesunden Realismus, der fernab von Naturalismus, Dekadenz und Ibsenschem Pessimismus eine gesunde Verbindung darstellt von Begeisterung und klarem, nüchternem Urteil, von herbem Wirklichkeitssinn und geistiger und sittlicher Durchdringung und Vertiefung, ganz wie Moritz Necker, der in seinem aus erweiterten und gesammelten Zeitschriftenbeiträgen zusammengestellten Buche „Marie von Ebner-Eschenbach" (unten III, 6) eine fesselnde Darstellung der Entwickelung der Dichterin gibt, in welcher das Bild der dichterischen Persönlichkeit in allen wesentlichen Zügen angelegt ist. U. C. Woerner hat in der 2. Auflage seiner in den Munckerschen Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, Heft 4, erschienenen Studie „Gerhart Hauptmann" im alten Geiste drei neue Kapitel angefügt über „Fuhrmann Henschel", der als die äußerste mögliche Grenze in der Ausbildung des Naturalismus bezeichnet wird, eine Art Verteidigung des Scherzspiels „Schluck und Jau", worin er sich freilich zu sehr an das zeitlich Veraltete bei Shakespeare klammert, und eine Verurteilung des „Michael Kramer", der Hauptmann in das vom Zufälligen nicht abgeklärte Stoffliche versunken und seine Gestalten nur schauend, nicht durchschauend, nur beobachtend, nicht sehend zeige. „Ad. Stern und seine dichterischen Werke" haben in R. Stiller, „Thomas Carlyle" in P. Hensel einen Würdiger gefunden; und auch drei Allermodernsten sind besondere Schriften gewidmet: „Der Sozialdemokrat Johann Wedde als literarische Größe", der darin nach seinen zwei Bänden „Gesammelte Werke" (Hamburg 1894) als vorzüglicher Dichter charakterisiert wird; „Gustav Falke als Lyriker. Eine Auswahl aus seinen Dichtungen mit einer Einleitung", von M. Spanier, der nach Sauers Urteil dadurch zwar zum Genuß des größten deutschen Lyrikers der Gegenwart reizt, aber ihn doch weder tief genug gefaßt noch treffend genug ausgewählt hat; „Ludwig Jacobowski. Ein modernes Dichterbild", von Hermann Friedrich, dessen fleißige und liebevolle Arbeit die Spannung auf den Nachlaß des so früh Verstorbenen erhöht. Der Löwenanteil fällt noch immer Nietzsche zu, von dessen „Nachgelassenen Werken" erschien: „Der Wille zur Macht". An Schriften über ihn seien angeführt: Horneffer, „Zu N.'s Gedächtnis"; Wilh. Spacht, „Nietzsche"; O. Stock, „Fr. Nietzsche, der Philosoph und der Prophet"; Kronenburg, „Fr. Nietzsche und seine Herrenmoral"; Georg Biedenkapp, „Fr. Nietzsche und Fr. Naumann als Politiker"; Jul. Zeitler, „Nietzsches Aesthetik". — Von Sammlungen moderner Essays erweisen sich Dr. Hans Landsbergs „Moderne Essays zu Kunst und Literatur" nach Heft 5—7 und 10 zu urteilen (unten III, 8) als tüchtig aus, wenn sie auch jeder Einheit-

lichkeit der Sammlung entbehren, während von H. Fr. von Offens „Bedeutende Männer aus Vergangenheit und Gegenwart" wenigstens in Heft 10 (unten III, 10) herzlich unbedeutend sind.

Unter den älteren Meistern übertrifft an Umfang, liebevoller Vertiefung auch in das einzelne und Erfolg der ihm zugewandten Arbeit **Goethe** alle andern riesenweit. Zuerst Persönliches von Goethe und den Seinen. Payer von Thurn bespricht „J. N. Schreyvogels Beziehungen zu Goethe" (Grillparzer-Jahrbuch, 1901); Th. Gaedertz bietet seine Schrift „Goethe und Maler Kolbe" in bereicherter 2. Auflage; und auch in seiner Schrift „Bei Goethe zu Gaste" bringt er, zumal für M. Herzlieb, allerhand Neues aus entlegenen Quellen. Kuno Fischer würdigte Goethes fürstlichen Herrn in seiner tiefgehenden Gedächtnisrede: „Großherzog Karl Alexander von Sachsen"; und Goethes Verhältnis zu Lavater ist der ganze umfängliche 7. Band der „Schriften der Goethe-Gesellschaft" gewidmet. Während Siegmar Schultze in einer geringwertigen Schrift „Falk und Goethe" auf Grund bloßen Stadtklatsches die Goetheverehrung befehdet, dabei übrigens mit Auszügen aus Falks „Prinzessin mit dem Schweinerüssel" und „Elysium und Tartarus" doch einigen literarischen Nutzen stiftet, stellen zwei Veröffentlichungen Wilhelm Bodes den edeln großen Menschen vor uns: „Friedrich v. Müller. Drei Reden des Kanzlers. Gehalten in den Jahren 1830 und 1832" (unten III, 3) und das auf großer Stoffbeherrschung beruhende angenehme Buch: „Goethes Lebenskunst" (unten III, 2). Eine pietätvolle Schutzschrift für die Nachkommen ist Jenny v. Gerstenbergks „Ottilie v. Goethe und ihre Söhne Walther und Wolf in Briefen und persönlichen Erinnerungen", worin namentlich ein Brief von Karl Alexander aus seinen letzten Tagen wertvoll ist, aber doch noch zu vieles verschleiert wird, als daß nicht zu wünschen wäre, die Schrift regte andere Freunde der Enkel zur Veröffentlichung **ihrer** Erinnerungen an. — Den Naturforscher Goethe betrifft Th. Vogels lehrreiche Studie „Goethes Schema einer allgemeinen Naturlehre" und C. Bliedners fachmännische Darstellung „Goethe und die Urpflanze. Mit 4 Tafeln". Zu einem guten Teile naturwissenschaftlich ist auch W. Bölsches überschwänglich orakelnde Würdigung „Goethe im 20. Jahrhundert", die ihn als Führer der gesamten Menschheit auf die in Hegel-Häckelschem Sinne gedachte Stufe des auf sich selbst reflektierenden Bewußtseins ansieht und überall den Entwickelungsgedanken findet, ebenso wie in seiner Naturanschauung auch in seinem Schuldbegriff oder in seinem Idealbegriff.

Für die Beschäftigung mit Goethes Werken ist ein Hilfsmittel geschaffen, ohne das künftig kein Goetheforscher wird sein mögen: Hans Gerhard Gräf: „Goethe über seine Dichtungen. Versuch einer Sammlung aller Aeußerungen des Dichters über seine poetischen Werke. 1. Teil in 2 Bänden: Die epischen Dichtungen"; während nur die Briefe ausgeschlossen sind, werden alle Ausgaben, Entwürfe, Handschriften, Urteile und Erläuterungen verzeichnet.

Unter Goethes Dramen hat „Elpenor" eine Fortsetzung erhalten: „Elpenor. Trauerspiel von Goethe. Fortsetzung III.—V. Aufzug. Von Woldemar Freiherrn v. Biedermann"; ob freilich das Ziel des unermüdlichen Goetheforschers erreichbar sein wird, „das wundervolle Bruchstück so der Bühne zuzuführen", dürfte fraglich sein. Goethes launigstes Fastnachtsspiel erhielt eine erste wirklich erschöpfende Behandlung in der in ihrer Wichtigkeit für die Goethephilologie überhaupt schon oben beleuchteten Schrift von Max Hermann: „Das Jahrmarktsfest von Plunders-

weilern". Für den Faust liegen Aufsätze und Schriften vor wie: „Christus und Faust" von Hans Marbach; „Das religiöse Problem in Goethes Faust", von A. Kalthoff; „Faustquellen" von M. Morris, der als solche namentlich für den Mummenschanz und die Klassische Walpurgisnacht Stellen aus Athenäus, Meursius und Reisebeschreibungen nachweist (Euphorion, Bd. 8, S. 318 ff.), und „Johann Peter Eckermann, Goethes Faust am Hofe des Kaisers. Aus Eckermanns Nachlaß herausgegeben von Friedrich Tewes". Wenn dieser Druck eines im Jahre 1834 begonnenen Versuches, den zweiten Teil für drei Bühnenabende zurechtzumachen, eine unnötige Wichtigtuerei mit ganz wenigem ist, das für die Goetheforschung auf ein paar Seiten einer Zeitschrift hätte mitgeteilt werden können, so ist dagegen ein vorläufig abschließender Ruhe- und Sammelpunkt für alle Arbeit am Faust mit dem schon besprochenen Werke J. Minors gegeben (unten V, 1).

Ein Werk von gleich hervorragender Bedeutung für Goethes Romane lieferte der an einer Einzeldarstellung von J. J. Engels' „Lorenz Stark" dafür vorgeschulte Robert Riemann: „Goethes Romantechnik". Nicht nur erfahren wir hier nach Rich. M. Meyers Urteil (Deutsche Lit.-Zeit. 1901, S. 2841), „wie Theoretiker und Praktiker auf Goethe und seine kleinen Genossen einwirkten, sondern wir sehen auch, wie beim Dichter selbst Theorie und Praxis sich zueinander verhalten. Wir können es auch mit Händen greifen, wie Wochenschrift, Drama und Roman gegenseitig aufeinander wirken. Wir folgen der Entwicklung der Technik Goethes von der fast unbewußten Meisterschaft im ‚Werther' durch die klare Beherrschung in den ‚Wahlverwandtschaften' bis zu den greisenhaften Entgleisungen der ‚Wanderjahre'".

Goethes Sprache gilt das 17. Heft von Schick und Warburgs Literarisch-historischen Forschungen: Ewald A. Boucke: „Wort und Bedeutung in Goethes Sprache".

Endlich wird gleichzeitig die Verbreitung und Vertiefung des Verständnisses Goetheschen Lebens wie Schaffens durch neue vorzügliche Ausgaben seiner Werke und Briefe gefördert, die auf alle Kreise der Gebildeten berechnet sind. Otto Harnack veröffentlicht als Vorläufer einer Gesamtausgabe ein schmuckes Bändchen „Goethes ausgewählte Gedichte in chronologischer Folge" (unten IV, 18), und beim Bibliographischen Institut wird eine auf 15 beziehentlich 30 Bände berechnete Ausgabe der Werke, die geschmackvoll die Ergebnisse der weitverzweigten Goetheforschung zieht, durch den von K. Heinemann bearbeiteten 1. Band der „Gedichte" eröffnet (unten IV, 2c). Von den hier ausgeschlossenen Briefen, für die in der ebenfalls rüstig fortschreitenden gelehrten Weimarischen Sophienausgabe allein 45 Bände vorgesehen sind, begannen ebenfalls zwei Auswahlsammlungen zu erscheinen: „Stein. Der junge Goethe. Bd. 1: 1764—1775" und „Eduard von der Hellen: Goethes Briefe. Ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben". Jene Sammlung ist auf 8, diese auf 6 Bände angelegt, und wenn sie anstatt der Vollständigkeit für die Allgemeinheit treffende, instruktive Auswahl alles Charakteristischen, Schönen und Bedeutenden erstreben, so wollen sie durch den fortlaufenden Kommentar über die viel verschlungenen Anspielungen, die weit verzweigten persönlichen und literarischen Beziehungen, die Daten und Fakten auch dem Forscher manchen Wink bieten. Auch Ludwig Geigers neue große Goethe-Ausgabe bei Max Hesse hat einen eigenartigen Vorzug: ein vollständiges Verzeichnis aller in Goethes Werken genannten Personen.

Möchte also immer über das „Goethe-Jahrbuch 1901" A. Kösters strenges Urteil gelten, daß darin nur Max Morris' Aufsatz über Mephistopheles wertvoll sei: die Goetheforschung ist dafür um so reger und ergebnisreicher.

Nächst Goethe ist die meiste Arbeit Schiller zugewendet worden. Oskar Linn-Linsenbarth veröffentlicht im Kreuznacher Jahresberichte eine Abhandlung: „Schiller und der Herzog Karl August von Weimar", die bis zum Umzuge nach Weimar reicht, und J. Bücking würdigt „Schiller als Herausgeber der Memoirensammlung". Emil v. Großheim liefert ein willkommenes „Lexikon zur Schiller-Literatur. Biographisches Nachschlagebuch über diejenigen Personen, mit welchen Schiller vorzugsweise (?!) verkehrt oder über welche derselbe in seinen Schriften ein Urteil gefällt hat, und über die Schriftsteller, welche über ihn geschrieben haben". Volkstümlich ist Ernst Müllers „Schillerbüchlein. Hilfsbuch für Schule und Haus" (unten III, 4) gemeint. Schiller auch in der allgemeinen Schätzung wieder das Recht seiner großen Eigenart zurückzugeben, statt ihn nach Zeittendenz und Theorie zu modeln, das geschieht doppelt wirksam in der historisch-ästhetischen Betrachtung „Otto Ludwigs Kampf gegen Schiller", von Heinrich Kühnlein, der zwischen diesem als Dichter und jenem als Theoretiker redlich zu vermitteln bemüht ist, freilich mit dem Versuch, den Unterschied zwischen beiden Männern auf den Unterschied zwischen Fabel- und Charakterdrama zurückzuführen, selber wieder eine kahle Formel aufstellt. Von Einzelheiten seien noch erwähnt: Jonas' „Erläuterungen der Jugendgeschichte Schillers", Spiridion Wukadinović' Aufsatz „Eine Quelle zu Schillers Räubern" (Euphorion, Bd. 8, S. 676 ff.), wonach Schiller in Shakespeares ‚Zwei Veronesern' fast alle die Motive vorfand, in denen er über Schubarts Anekdote hinausging. Eugen Kilians 18. Heft von Munckers Forschungen zur neueren Literaturgeschichte: „Der einteilige Theater-Wallenstein" ist mehr theatergeschichtlich und beweist lediglich von neuem die eine alte Erfahrung, daß alle solche Bearbeitungen Verballhornungen sind. In Oesterreich steht naturgemäß Grillparzer im Vordergrunde des Interesses. Von Aug. Ehrhardt liegt vor: „Franz Grillparzer. Sein Leben und seine Werke", O. E. Lessing-Dilg liefert im Euphorion, Bd. 8, S. 685 ff. in „Bemerkungen zu Grillparzers Banchanus" eine treffliche Verteidigung dieser Gestalt. L. Wypel bietet eine Quellenuntersuchung zur „Ahnfrau": „Ein Schauerroman als Quelle der ‚Ahnfrau'" oder wie sie im Jahresbericht der Staatsoberrealschule des XV. Bezirkes heißt: „Die Geschichte des Räubers Mandrin als Quelle zur ‚Ahnfrau'". Eine feinsinnige ästhetisch-psychologische Studie veröffentlicht J. Volkelt im Grillparzer-Jahrbuch (S. 4—44): „Grillparzer als Dichter des Willens zum Leben". Danach hat Grillparzer grade in der Darstellung des verblendeten Menschen, des wahnumfangenen Glücks-, Größe- und Lebensrausches seine hervorragende Eigenschaft, aber neben den positiven Elementen hätten seine Charaktere allerdings auch negative, neben Lebenswillen auch Lebensscheu, und zwar, weil des Dichters eigene Persönlichkeit diese Doppelseitigkeit zeigt. Vgl. außerdem S. 243. — Sonst seien an Einzelbeiträgen der zeitlichen Folge der Stoffe nach verzeichnet: „Die Verfasserfrage im althochdeutschen Tatian", I, von A. Hillscher, der gleich Sievers u. a. mehrere Verfasser annimmt, deren erster habe das Muster liefern wollen; „Fragmenta Burana" von Wilhelm Meyer; Karl Eulings „Studien über Heinrich Kaufringer", der danach im ausgehenden Mittelalter nach Konrad v. Würzburg und dem Teichner dichtete (Germanist. Abh., begründet von Weinhold, Nr. 18); drei Arbeiten

des Gottsched-Apostels Eugen Reichel: „Ein Gottsched-Denkmal", „Gottsched der Deutsche, dem deutschen Volke vor Augen geführt" (unten III, 1) und „Gottsched, ein Kämpfer für Aufklärung und Volksbildung" (Virchows Sammlung Gemeinverständlicher Vorträge Nr. 353); Erich Schmidts Aufsatz „Quellen und Parallelen zu Lessing" (Euphorion, Bd. 8, S. 610 ff.), eine sorgfältige Siebung aus P. Albrechts ‚Lessings Plagiaten'; die für Goethe und Lessing gleich wichtige Doppelnummer 89/90 (39/40) von A. Sauers Deutschen Literaturdenkmälern des 18. und 19. Jahrhunderts: „K. W. Jerusalem. Philosophische Aufsätze. Mit G. E. Lessings Vorrede und Zusätzen neu herausg. von Paul Beer"; „Herder als Kulturhistoriker im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung" von Ernst Schaumkell; G. Witkowskis Aufsatz „Ein unbekanntes Bildnis Heinrichs v. Kleist" in der Zeitschrift für bildende Kunst, Jahrg. 12, Heft 9, wonach ein von Rudolf Lothar gefundenes Bildnis aus d. J. 1806 erst den Dichter der Penthesilea wirklich tief genug charakterisiert; Gustav Roethes Säkularstudie „Brentanos Ponce de Leon"; „Platens Polenlieder" von Erwin Kircher und eine Heine-Rettung aus ärztlicher Feder; „Heinrich Heines Krankheits- und Leidensgeschichte" von S. Rahmer, welcher namentlich nach Selbstzeugnissen die Entwickelung des Leidens aus ererbter Anlage Schritt für Schritt verfolgt.

Unter den Ausgaben, und zwar zunächst den gelehrten textkritischen, ist die wichtigste die erste allen Ansprüchen der Wissenschaft genügende Ausgabe Hebbels: Friedrich Hebbel. Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe. Besorgt von Richard Maria Werner. Bd. 1: Dramen 1841 bis 44: Judith, Genoveva, Der Diamant. Bd. 2: Dramen II: 1844 bis 51: Maria Magdalena, Ein Trauerzug in Sizilien, Julia, Herodes und Mariamne. Würdig zur Seite stellen sich „Novalis' Schriften. Kritische Neuausgabe auf Grund des handschriftlichen Nachlasses. Von Ernst Heilborn", die ebenfalls mit großem Fleiß feines Empfinden verbindet; ihr wichtigstes Ergebnis ist, daß die aufgefundene Handschrift der ‚Hymnen an die Nacht' zeigt, daß Novalis mit Ausnahme einer einzigen Stelle die ganze Dichtung in freien Rhythmen niedergeschrieben hat. In den Kreis der jüngeren Romantik führt „Eichendorff, Das Incognito. Ein Puppenspiel. Mit Fragmenten und Entwürfen anderer Dichtungen nach den Handschriften herausgegeben" von G. Maszke. „Die Jenaer Liederhandschrift" wurde in einer Ausgabe von 2 Bänden herausgegeben, deren erster von G. Holz, der zweite von E. Bernouilli und Franz Sarau besorgt ist. Gelehrte Einzelausgaben sind noch: „Vogelsang (Cochlaeus), Ein heimlich Gespräch von der Tragödia J. Hussen", in Nr. 174 der Niemeyerschen Neudrucke des 16. und 17. Jahrhunderts, und Fr. v. Koldeweys „Schottelius, Friedens Sieg 1648" in Nr. 175 derselben Sammlung. Eine willkommene Ergänzung erhalten auch G. Freytags Werke in den „Vermischten Aufsätzen aus den Jahren 1848—94. Herausg. von E. Elster". Bd. 1 (unten IV, 1). K. Bartschs „Deutsche Liederdichter des zwölften bis vierzehnten Jahrhunderts. Eine Auswahl" ist in der gleich der dritten von W. Golther besorgten 4. Auflage im wesentlichen nur in den Lesarten und gemäß den Ergebnissen von Schönbachs Studien zu den älteren Minnesängern verändert. Eine textkritische Studie ist endlich Nr. 16 der Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie (Palästra): Heinrich Krarger, „C. F. Meyer. Quellen und Wandlungen seiner Gedichte".

Vorzüglich und zahlreich sind auch die Gesamt- und Auswahlausgaben für das ‚Lesen zum Genuß'. Voran stehen Meyers Klassikerausgaben,

von denen außer der schon erwähnten Goethe-Ausgabe Wielands und Tiecks Werke von Gotthold Klee (unten IV, 2a und b) zu nennen sind. In Max Hesses von immer mehr Berufenen wenigstens eingeleiteten „Neuen Leipziger Klassikerausgabe" verdienen außer der schon genannten großen Goethe-Ausgabe von L. Geiger noch genannt zu werden „Heinrich v. Kleist", von K. Siegen; „O. Ludwig" von Heinr. Kühnlein und „Eichendorffs Gedichte. Mit einer biographischen Einleitung von Karpeles". Verdienstlich sind auch die einbändigen Volksausgaben der Union, weniger allerdings Mendheims „Ludwig Uhland", da hier der Geist des Dichters wie Politikers Uhland nicht erfaßt ist, als „Lessings Werke" von L. Holthof, „Hauffs Werke" von Cäs. Fleischlen, nach dessen Ausführungen übrigens „Der Mann im Monde" erst während der Arbeit aus einer Nachahmung Claurens eine Satire auf ihn wurde; und „Grillparzers dramatische Meisterwerke", von A. Sauer, der ebenda herausgab: „Grillparzers Dramen in sechs Bänden mit Einleitung und Nachworten von H. Laube" und „Grillparzers Werke in acht Bänden". — „E. T. A. Hoffmanns sämtliche Werke" gab Ed. Grisebach heraus. Außerdem dienten populären Zwecken des Berichterstatters Ausgabe von „Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache" in Brandstetters Pädagogischen Neudrucken, Heft 16, wie die Bändchen 137 und 138 der Göschenschen Sammlung: H. Jantzens „Dichtungen aus mittelhochdeutscher Frühzeit" (unten IV, 4b) und F. Bobertags „Simplicius Simplicissimus in Auswahl" (unten IV, 4c). Endlich sind für gleiche Zwecke durchaus zu begrüßen Uebersetzungen und Neubearbeitungen, wie: „Paul Flemming. Ausgewählte lateinische Gedichte. Uebersetzt und mit Einleitung versehen von L. Kirchner". (Bibliothek der Gesamtliteratur 1451—53); „Die Amelungen." Erneuert von R. Kralik (=Das deutsche Götter- und Heldenbuch, I); A. Freybe, „Das Redentiner Osterspiel in gemeindeutscher Sprache"; die bei Seemanns Nachfolger als Prachtwerk gedruckte Uebersetzung aus dem Altfranzösischen: „Der Roman von Tristan und Isolde", und Moritz Heyne, „Altdeutsche lateinische Spielmannsgedichte des zehnten Jahrhunderts. Für Liebhaber des deutschen Altertums übertragen", die freilich mehr bloß genaue Uebersetzungen sind und nicht an M. Hertz' derartige künstlerische Arbeiten heranreichen, aber eine hübsche Einleitung über Art und Kunst der Spielleute bieten.

Von den Erläuterungswerken kommen für die Wissenschaft außer wiederum J. Minors „Faust" (unten V, 1) und Martin Wohlrabs „Aesthetische Erläuterung Shakespearescher Dramen (unten V, 2), die schon berührt wurden, noch in Betracht Paul Herrmanns „Erläuterungen zu den ersten 9 Büchern der dänischen Geschichte des Saxo Grammaticus, I". Am reichsten ist, wie unter IV, 5—18 und 22 f. ersichtlich ist, das Angebot erläuterter Ausgaben und Gedichtsammlungen für Schule und Haus. — Auch die Mythologie für den Unterricht nutzbarer zu machen, ist das methodisch eingeleitete Hilfsbuch von Arn. Zehme „Germanische Götter- und Heldensage. Unter Anknüpfung an die Lektüre für höhere Lehranstalten" (unten VI, 6) bestimmt, während den Aufgaben der mythologischen Forschung die „Mythologischen Briefe" von Ernst Siecke gelten. Er behandelt im ersten „Die Grundsätze der Sagenforschung", im zweiten „Uhlands Behandlung der Thorsagen"; und wie er sie wesentlich als Sonnen- und Mondmythen faßt, sieht er im Naturmythos überhaupt die Quelle aller Volksepik; sein Kritiker im Literarischen Centralblatt betont dagegen fast in Uhlandschem Sinne, daß ein guter Teil der nordischen Mythen Dichtungen mit bewußter Allegorie sind, und vor allem sei zu

untersuchen, wann und wie sich Menschen-, Natur- und Göttererzählung mischten. Der unermüdliche Forscher der Volkskunde, Alb. Freybe, stellt „Züge zarter Rücksichtnahme und Gemütstiefe in der deutschen Volkssitte" zusammen.

Von der Mythologie zur Stoff- und Problemgeschichte führt hinüber W. Ranisch mit dem 11. Heft der Palästra: „Die Gautreksage in zwei Fassungen" und Friedrich Panzer „Hilde-Gudrun. Eine sagen- und literaturgeschichtliche Untersuchung" (452 S.!), von deren Belesenheit, Sorgfalt und Tiefe E. Martin auch dann Förderung dieser Forschungen erwartet, wenn die Ergebnisse nicht haltbar wären; Panzer sucht nämlich im 1. Teile übermäßig die Einheitlichkeit des Epos zu erweisen, während er im 2. der Sage gewidmeten Teile die Kudrunsage überhaupt aus der Heldensage streicht und ihre Quelle in dem Goldenermärchen ähnlichen Elementen bei Apollonius von Tyrus findet. Der Neuzeit gilt Emanuel Grigowitzas Untersuchung „Libussa in der deutschen Literatur", die nach zwei einleitenden Kapiteln über die Ueberlieferung der Libussasage und über die deutschen Libussadichtungen seit 1815 hauptsächlich die Quellen von Clemens Brentanos historisch-romantischem Drama ‚die Gründung Prags' feststellt und namentlich auch durch den Abdruck von Brentanos Erklärungen im Prager ‚Kronos' von 1813 wertvoll ist. Karl Böhrig behandelt „Die Probleme der Hebbelschen Tragödien" mit glücklicher Abweisung mancher Mißverständnisse bei Bulthaupt und Gottschall.

Den Wechselbeziehungen zwischen Kultur- und Geistesgeschichte einer- und Literaturgeschichte anderseits gelten im besonderen folgende Schriften: „Die altdeutschen Fechter und Spielleute", von Alfred Saeger, der den Zusammenhängen zwischen Leben und Treiben beider Berufe für Rechtswesen, soziale Stellung, Sprache und Literatur nachgeht. K. Rachels schreibt „Ueber die religiösen und sittlichen Bemerkungen in dem Ritterroman Wigalois von Wirnt v. Gravenberg und anderen gleichzeitigen Dichtungen"; Paul Weber vergegenwärtigt eine adlige Trinkstube des 13. Jahrhunderts in seinem Aufsatze „Die Iweinbilder aus dem 13. Jahrhundert im Hessenhof in Schmalkalden"; und Friedrich Gotthelf erörtert einen sehr nützlichen Gegenstand: „Das deutsche Altertum in den Anschauungen des 16. und 17. Jahrhunderts" nach Bestand und Quellen. Endlich sind zwei hervorragende Arbeiten verwandten Inhalts zu nennen: „Der Urgroßväter Jahrhundertfeier. Eine literar- und kulturgeschichtliche Studie", von P. Holzhausen, und August Sauers Nr. 91—104 seiner Literaturdenkmale umfassendes Werk „Die deutschen Säkulardichtungen an der Wende des Jahrhunderts", wonach 1800/1801 Klopstock und Ramler noch herrschend und Schiller, Goethe und die Romantiker noch sehr vereinsamt erscheinen.

Zur Poetik und Metrik liegen einzelne wertvolle Beiträge vor. Der Meister auf dem Gebiete der letzteren beginnt eine große geschichtliche Darstellung mit „Metrischen Studien", I, 1, in den Abhandlungen der philologisch-historischen Klasse der Königl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften. „Ueber die Behandlung des Reimes bei Gellert" veröffentlicht Hartwig Heß im „Euphorion" (Bd. 8, S. 576—610) auch für den deutschen Unterricht wegweisende Untersuchungen. Er erklärt nämlich die Reimverhältnisse, die Gellerts Sprache eintönig, dünn, kraft- und farblos machen, sorgfältig als Folgen seiner besonders sächsischen Sprechweise, und fordert deshalb, daß man sich seine Fabeln in sächsischer Mundart vortragen müsse, um ihre Eigenart ganz zu verstehen; innig zusammengehörend erscheinen dabei Stil und Reim bei aller anscheinenden Freiheit

und Sorglosigkeit nicht ohne Kunst und Gesetz behandelt. Ueber Felix Holczabeks „Deutsche Metrik und Poetik" s. unten VI, 4.

Riemanns schon erwähntes Buch über „Goethes Romantechnik" begrüßt Richard M. Meyer als einen bedeutenden Baustein zu der von Hettner und Scherer nur zu früh geforderten empirischen Poetik; zu einer solchen bildet auch die im 7. Bande der Lipp und Wernerschen Beiträge zur Aesthetik von Seuffert herausgegebenen Arbeit seines Schülers Dr. Franz Pomezny: „Grazie und Grazien in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts" einen wertvollen Beitrag, wenn auch zu dem Thema, das in den Mittelpunkt der Lebens- und Kunstbetrachtung des Rokoko führt und auch für den Klassizismus noch seine Bedeutung behauptet, nur ein Abschnitt erledigt wird: im wesentlichen eine eingehende Darstellung der genußfreudigen Grazienpoesie Wielands und der Wendung zu sittlicher Zartheit, den die Grazienvorstellung bei Jacobi und Herder („Fest der Grazien") annimmt.

Weniger historisch als Programme für die Zukunft entwickelnd sind außer den schon genannten Schriften Alfred v. Bergers und Eugen Wolffs namentlich die gesammelten literarischen Aufsätze „Berliner Kämpfe" von Erich Schlaikjer, der, O. Ludwigs Art nahestehend, ebenso gegen einen den Leser betrügenden hohlen Idealismus wie gegen den — in Theorie wie Praxis überhaupt langsam, aber sicher abwirtschaftenden — rohen Naturalismus kämpft, in „Webern" und „Ueber die Kraft" nur praktische Muster besonderer Gattungen, in Hebbel dagegen die höchste theoretische Autorität sieht und in seinen klaren, frischen Aufsätzen die deutliche Anschauung derjenigen Kunstlehre ausdrückt, die jetzt nur die besten Kreise der literarischen Jugend der Reichshauptstadt erfüllt; vor allem geben bei ihm politische, soziale und ästhetische Anschauungen eine geschlossene Einheit. Einseitig entwickelungsgeschichtlich sind dagegen die Aufsätze „Hinter der Weltstadt. Friedrichshagener Gedanken über ästhetische Kultur", von W. Bölsche.

Unser tatsächliches Fortschreiten einer ästhetischeren Weltanschauung entgegen verrät sich deutlich auch in der Andauer theoretischer Erörterungen über die Bedeutung der Kunst für die Erziehung in Schule und Haus, denen die fördernde Tat der Ausgabe künstlerischer Blätter durch bedeutende Verlagshandlungen, wie die des Kunstwarts und der „Künstlerischen Wandbilder für Schule und Haus" von den vereinigten Häusern Voigtländer und Teubner zur Seite steht. In 2. Auflage erscheinen die immer noch anregenden „Versuche und Ergebnisse der Lehrvereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg". Neben Henry Thodes „Kunst, Religion und Kultur", Emil Reichs „Kunst und Moral" und Ludwig Fleischners „Das Volk und die Kunst" verdient aber besondere Hervorhebung das schöne, maßvolle und doch tiefe Buch „Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze" von E. Linde (unten VI, 1), der dem Streben nach größerer Berücksichtigung der Kunst in der Schule am besten dadurch dient, daß er gleichzeitig der Uebertreibung der Kunst statt der Religion verlangenden Stürmer so kräftig als ruhig sachlich entgegentritt. Auch S. J. Lindners Erörterung „Was sollen unsere Töchter lesen?" (unten IV, 16) streift diese Frage, nicht minder Ad. Matthias' „Gesammelte Aufsätze aus Schule, Unterricht und Erziehung", wenn er S. 476 zwar nicht ein literarisch-historisches, wohl aber ein rhetorisch-stilistisch-philosophisches Lesebuch für die obersten Klassen der Mittelschulen als Bedürfnis bezeichnet. Eine Einzelfrage, „Der Gegenwartswert der Hamburgischen Dramaturgie" wird von Friedr. Seiler erörtert, der nur die

Schilderung des Zustandes der Literatur vor Lessing in Stück 96 zur Lektüre geeignet findet, zur Klärung der Anschauungen über diese Fragen nur die Debatte wieder eröffnen, vor allem aber gegenüber der Vergangenheit die Gegenwart in ihr Recht setzen will. Viel Feinsinniges enthält B. Bieses Buch „Pädagogik und Poesie".

Vor dem Eintritt in die Einzelbesprechung genügt der Berichterstatter gern der Pflicht, zu erklären, daß im vorjährigen Bericht S. 217, in der Besprechung von S. M. Prems „Goethe" eine entstellende Wiedergabe einer Stelle des Buches auf Versehen bei Satz und Korrektur zurückgeht. Prem schreibt: „edler Einfachheit", der Setzer hatte aus der irrtümlichen Abschrift „edler Einfalt", die dem Herrn Verfasser vorgelegt werden konnte, gar „in voller Einfalt" gemacht. Von der Annahme, daß die Art der Besprechung auf Voreingenommenheit gegen österreichische Werke beruhe, wird der Verfasser zurückkommen, wenn er im vorliegenden Jahresberichte die warmen Besprechungen zwar nicht aller, aber vieler Werke seiner Volksgenossen liest. Es wurde nichts anderes behauptet, als daß auch Prems verbesserte Neubearbeitung seines „Goethe" noch keine Lösung der freilich — riesenhaften Aufgabe sei, Goethes Leben und Schaffen namentlich nach seiner inneren Entwickelung darzustellen; dagegen wurde das Buch in andrer Hinsicht, namentlich als Führer durch alle Goethe-Stätten, anerkannt.

Literatur.

I. Allgemeine Literaturgeschichte.

1. **Carl Weitbrecht**, Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts. (Samml. Göschen Nr. 134 u. 135.) 1. Teil 143 S., 2. Teil 171 S. Geb. à 80 Pf. Leipzig, G. J. Göschensche Verl.

Unter den zahlreichen Büchern, die das Fazit des literarischen Schaffens im zu Ende gegangenen Jahrhundert zu ziehen unternommen haben, gehören diese beiden Bändchen mit Adolf Bartels „Deutscher Dichtung der Gegenwart" zu den positivsten. Freilich unbedingt objektiv ist der Verurteiler unsres Klassizismus und so ziemlich auch der Moderne nicht, nur daß der nationale Grund seines Urteils entschuldigend wirkt. Immerhin wird auch das Gute am Modernsten gewürdigt, nur den Götzendienst, der mit Aelteren und Modernen getrieben worden ist, macht er nicht mit, mögen sie immer Jeremias Gotthelf, Gerhart Hauptmann oder Nietzsche heißen, über welch letzten ich noch kaum auf so wenig Raum habe so ruhig erklärend und aburteilend sprechen hören. In den sechs Abschnitten: Der Anfang des Jahrhunderts, Zwischen den Revolutionen, Die Rückkehr zur Form, Der poetische Realismus, Nationale Einigung und geistige Entartung, Die Moderne entwirft so Weitbrecht, von einer großzügigen Abrechnung mit dem Schiller-Goetheschen Erbe und der Romantik ausgehend, von allem Bedeutsamen im poetischen Schaffen des 19. Jahrhunderts ein lebendiges Bild. Vor allem tut es wohl, daß zwischen dem, was Zeitgeist oder gar Mode und deren Wortführer, und dem, was große Einzelpersönlichkeiten sind, scharf geschieden und diesen, Kleist, dessen Zugehörigkeit zur Romantik sich aber doch nicht leugnen läßt, Grillparzer, Immermann, Mörike, Geibel, Hebbel, Ludwig, Freytag, Keller, C. F.

Meyer, Jordan, Hauptmann, eine eingehendere Betrachtung gewidmet wird. Daß überhaupt Objektivität des Urteils doch erstrebt wird, dafür mag es z. B. zeugen, wie einesteils an dem der Gesinnung nach dem Verfasser in jedem Fäschen genehmen E. M. Arndt doch das Derbe und Hartknochige in Form und Empfindung, an anderen Freiheitssängern vollends der Mangel an bleibendem, poetischem Wert eingeräumt, und an Wildenbruch anderseits trotz aller Anfechtung durch die literarische Clique der große Zug des Strebens und Denkens anerkannt wird. Als schönes Beispiel für die Selbständigkeit und den Weitblick des Urteils mag desgleichen auf die Behandlung W. Jordans hingewiesen sein, von dem danach, was später von Nietzsche zersetzend und spielerisch, krankhaft und schillernd breitgetreten worden ist, in seinem gesunden Kerne positiv-künstlerisch gestaltet worden war. Diese Selbständigkeit des Urteils wirkt selbst in der Form, ob nun Jeremias Gotthelfs Art ein nagelschuhiger Naturalismus heißt oder vieles bei Nietzsche und gar seinen Nachtretern „freche Maske für das Tierische und Untermenschliche". Kurz, die beiden Bändchen verdienen die größte Verbreitung, namentlich auch unter den reiferen Schülern, denen damit noch über die Schulzeit hinaus ein wirklich positiver Wegweiser für die nun einmal zumeist noch nur neben und nach der Schule mögliche Lektüre der Dichter des letzten Jahrhunderts geboten wird. Einige Versehen lassen sich leicht berichtigen, z. B. die Ansetzung Heinrichs v. Kleist als Neffe Ewalds v. Kleist oder Geibels als ersten Bearbeiters der Nibelungen für die Bühne, was selbst gegenüber Rich. Wagner, noch vielmehr hinsichtlich Raupachs unzutreffend ist.

2. S. Lublinski, Literatur und Gesellschaft im neunzehnten Jahrhundert. Bd. III u. IV. 8°. 180 u. 186 S. à 2,50 M., geb. à 3 M. (Am Ende des Jahrhunderts. Bd. 16 u. 17.) Berlin, S. Cronbach.

Der Geist rein entwicklungsgeschichtlicher Betrachtung, worin das Werk gehalten ist, wurde schon bei der Besprechung der ersten beiden Bände im Jahresbericht von 1899, S. 174 ff., gekennzeichnet; doch klingt in den beiden Schlußbänden manches, so namentlich die wiederholte Bezeichnung Schillers, vor allem des „Wallenstein", als Anknüpfungspunkt für eine neue Höhekunst und die im wesentlichen abschätzige Beurteilung des neuesten Naturalismus und Symbolismus wie eine Mäßigung, wie eine Verwahrung gegen den ehedem erweckten Schein des Hinstrebens auf den mehr breiten und niedrigen als würdigen und gerechten Massenstandpunkt. Immerhin ist dem Bürgertum sowohl in dem Abschnitt „Die Gesellschaft" (Bd. III, S. 44—60) als in dem „Das Bürgertum" überschriebenen (Bd. IV, S. 45—70) noch übergenug Spott und Hohn und keine volle Würdigung der von ihm geschaffenen Werte zuteil geworden, wie denn auch Bismarcks Größe, trotz aller Beiwörter, wie Genie, Titan, Riese, nicht voll verstanden ist, wenn seine Verehrung durch das Bürgertum lediglich auf Geistesverwandtschaft des Haus- und Gutsherrn mit diesem zurückgeführt wird. Es verrät sich hierin dieselbe Schwäche in der Wertung des Nationalen, wie im — vorweg entschuldigten — Uebergehen Wildenbruchs oder im Schweigen von den „Nibelungen" in der so eingehenden Betrachtung Hebbels. Trotzdem lesen sich auch diese Schlußbände recht lehrreich und angenehm, zumal auch in der Haltung der Sprache mehr Würde gewonnen und in der Korrektur des Satzes mehr Sorgfalt angewendet worden ist. Der dritte Band, der den Gesamttitel „Das junge Deutschland" führt, behandelt die Zeit bis 1848 in 6 Abschnitten: Menzel, Börne und Goethe; Die Gesellschaft; Tendenzen des

jungen Deutschlands; Das junge Deutschland und Menzel; Anfänge des Realismus; Die Revolution. Der vierte bis ans Ende des Jahrhunderts führende Band ist überschrieben „Blüte, Epigonentum und Wiedergeburt"; jene ist in das Wirken Hebbels und Otto Ludwigs gesetzt, mit Gottfried Keller und dem Philosophen Schopenhauer zur Seite; im zweiten und dritten Kapitel, „Das Bürgertum" und „Der Zeitroman" überschrieben, finden namentlich Freytag, Riehl und Gutzkow gebührende Würdigung. Das Epigonentum (Kap. 4) wird schon an Reuter, Heyse und Scheffel, namentlich aber am archäologischen und Gartenlaubenroman charakterisiert. „Im neuen Reich" untergruben nach Kapitel 5 Gründertum und Ständekampf den Boden für eine würdige neue Dichtung, sodaß nur am Außenrande des deutschen Sprachgebietes, in Oesterreich und der Schweiz, in Anzengruber, Rosegger und C. F. Meyer bedeutendere Talente erstehen konnten. Das Schlußkapitel: „Am Ende des Jahrhunderts", kennzeichnet die Naturalisten und Symbolisten als den entwicklungsgeschichtlich natürlichen Gegensatz zu der „schönen" Epigonen- und Bourgeoisie-Kunst, aber doch nur als einen durch Gewinnung großartig vervollkommneter Ausdrucksmittel gesättigten Durchgangspunkt, und der Verf. empfiehlt, für Gewinnung einer neuen Höhenkunst für das Drama an Hebbel, Ludwig und (?) Nietzsche, für das Epos an Gottfried Keller und Gutzkow anzuknüpfen. Am lehrreichsten ist die Aufdeckung der Hauptfäden des Zeitgewebes: Romantik — Neoromantik — Sozialromantik; Burschenschaftsgeist — Preußen- und Reichsbegeisterung; Idealismus — Realismus — Symbolismus; Hegeltum — Junghegeltum — Naturwissenschaft. — Im einzelnen ist Bd. 3, S. 47 die Behauptung vom Ausschluß Luthers aus der Walhalla bei Regensburg ein Irrtum.

3. **Adalbert v. Hanstein**, Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Literaturgeschichte. Mit 113 Schriftsteller-Bildnissen. Buchschmuck von Emil Büchner. 2. unveränd. Abdruck. Lexikonformat. XVI u. 376 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. 6,50 M., geb. 8 M.

Daß die erste Auflage dieses Buches binnen sechs Wochen vergriffen war, zeugt deutlicher als alles andere dafür, daß es ein Bedürfnis befriedigt hat, das Bedürfnis, inmitten einer noch wogenden Hochflut sich drängender, oft im Augenblick sich schon wieder wandelnder neuer Bilder und Erscheinungen auf dem Literaturmarkt zwischen gleich einseitiger verhimmelnder Reklame und gleich unbegründetem voreingenommenem Widerspruch ein Wegweiser zu wirklichem Verständnis und sachlicher Würdigung der deutschen Literatur der Jahre 1880—1900 zu sein. Denn wer nicht Zeit oder nicht Lust hat, alle Neuheiten einzeln zu verfolgen, und wer doch auch nicht oberflächlich genug ist, um einen Einblick in das heiße, ernste Ringen der jüngsten deutschen Schriftsteller in einer bloßen Namengalerie, wie sie Emil Thomas' „Letzten zwanzig Jahre deutscher Literaturgeschichte 1880—1900" darstellen, zu suchen, der findet hier alles, was er braucht: eine wirklich den inneren Beziehungen der Dichter und ihrer Gruppen untereinander und mit der Zeit nachgehende pragmatische Darstellung, eine gleich sorgfältige Berücksichtigung der theoretischen Erörterungen wie des praktischen Schaffens, zahlreiche Inhaltsangaben und Würdigungen hervorragenderer oder einflußreicher Werke, dazu erfreuliche und charakteristische Proben nicht bloß in gebundener Rede, sondern auch in Prosa. Ueberdies ist das Buch wirklich modern vornehm ausgestattet, und so sehr der gefällige und doch nicht effekthascherische Stil, die innere Teilnahme des selbst moderne Ideen in eigenen Dichtungen gestaltenden

Verfassers, die geschickte Gruppierung, das nicht schlagwortartig und reklamehaft aufgedrängte und mehr entwickelte als vorgetragene maßvolle Urteil auch zu zusammenhängendem Lesen reizt, so sehr erleichtert anderseits ein eingehendes Namen- und Sachregister auch gelegentliches Nachschlagen. Auch, daß das Buch noch für einen künftigen Literaturgeschichtsschreiber eine reiche Fundgrube weither zusammengetragenen Materials über das Werden der heutigen Kunst sein wird, verdient hervorgehoben zu werden, wenn es auch zunächst die wärmste Empfehlung wegen seines hervorragenden Gegenwartswertes verdient, als die erste wirklich literaturgeschichtliche Darstellung der jüngsten Entwicklung von annähernder Vollständigkeit und liebevoller Sachlichkeit.

4. **Wilhelm Schoof**, Die deutsche Dichtung in Hessen. Studien zu einer hessischen Literaturgeschichte. Kl. 8°. VIII u. 262 S. Marburg 1901, N. G. Elwertsche Verl. 2,50 M., geb. 3,60 M.

Ueber das, was die Arbeit ursprünglich sein wollte, eine literarhistorische Einleitung zu dem 1901 von dem Verf. neu herausgegebenen „Hessischen Dichterbuch", weit hinausgewachsen, bietet sie jetzt eine sorgfältige Zusammenstellung der Dichter, die auf hessischem Boden — Hessen dabei bis 1567, zur Landesteilung, als Gesamthessen, von da an nur als Kurhessen gefaßt — geschaffen haben, vorübergehend eingekehrt oder von ihm ausgegangen sind, sowie der Stoffe, die hier gestaltet, und der Dichtungsarten, die hier gepflegt worden sind. Das schwerste Problem der Stammesliteraturgeschichte, der Nachweis dessen, was landschaftliche Um- und Weiterbildung fremder Einflüsse, wie der geistigen Ingredienzien, die aus der Landschaft auswärtigem Schrifttum zugeflossen sind, sozusagen das Problem der hessischen Geistesgeschichte ist freilich noch nicht gelöst, schon weil die ganze Geschichte der Wissenschaft, überhaupt der Prosadarstellung vom Roman abgesehen, ausgeschlossen geblieben ist; auch wäre dessen Lösung die Anordnung nach Dichtungsarten, die zur Behandlung manches Schriftstellers an verschiedenen Stellen nötigt, nicht besonders günstig. Wer indes zunächst mehr eine äußere Geschichte der hessischen Dichter und Dichtung wünscht, der findet hier ebenso sorgfältig als schlichtwahrhaftig Hessens Anteil an der deutschen Literatur zum erstenmal übersichtlich zusammengestellt. Von allem Stammesdünkel frei, denkt der Verf. nie daran, Leistungen zweiten oder noch niedrigeren Ranges zu höherem Werte emporschrauben zu wollen, und doch hat er in warmer Schilderung ein buntes Bild der hessen-kasselschen Literaturentwicklung entwerfen können. Die Darstellung zerfällt in die 6 Abteilungen: I. Mittelalter und Humanismus, letzterer die erste Blüte Hessens, II. Renaissance (1600—1720), III. Zeit der Vorbereitung und des Klassizismus (1720 bis 1800), IV. Klassizismus und Romantizismus (1800—1882), V. Das junge Deutschland (1832—1866), die bald mit der Hälfte des Buches bedachte zweite Blüte der hessischen Dichtung, und VI. Die Dichtung der Gegenwart (1866—1900). An die Spitze jedes Kapitels wie jedes den verschiedenen Dichtungsarten gewidmeten Abschnittes ist immer erst eine Schilderung des entsprechenden Abschnittes der allgemeinen Entwicklung gestellt, um in diesen Hintergrund dann das genauere hessische Einzelbild einzeichnen zu können. Die Literatur ist gewissenhaft benutzt und in Anmerkungen wie in einem abschließenden Quellennachweise verzeichnet. Außerdem sind am Schlusse „Annalen der hessischen Literaturgeschichte", eine Zeittafel, die einen bequemen Ueberblick ermöglichen, und ein Namenregister, das das Nachschlagen erleichtert, willkommene Beigaben.

5. **Bruno Pompecki**, Heine und Geibel, zwei deutsche Lyriker. Eine literar. Studie. 8°. 78 S. Paderborn 1901, Junfermannsche Buchh. 1 M.

Eine „populärwissenschaftliche Darstellung der Lyrik dieser beiden Lieblinge (?) des deutschen Publikums (!)", wie das Heft sein will, hat die Studie schon das grundsätzliche Bedenken gegen sich, daß sich völlig wesensverschiedene Naturen, zwischen denen fast nur gleiche Anhänglichkeit an die Mutter und der Eindruck von Heines Jugenddichtungen auf die Anfänge Geibels als Berührungspunkte verzeichnet werden, einer Parallelbetrachtung fügen sollen. Die Charakteristik beider läuft denn auch ganz getrennt nebeneinander her, um nur am Schlusse ihren völligen Gegensatz festzustellen und Geibel den Vorzug zuzuerkennen. Auch sonst wird die Würdigung ihrer Aufgabe nicht immer gerecht, sei es, daß nicht erkannt wird, wieviel an Geibel bei allen, heut leicht unterschätzten Vorzügen doch Reflexion statt Empfindung ist, oder daß bei Heine gleich im ersten Abschnitt als Ausdruck wahrer Empfindung und Sentimentalität genommen wird, was Spiel damit und Hohn darauf ist; erscheint doch als Beleg für jenen solchen Ausdruck z. B. die erste Hälfte des Gedichts „Frieden", obwohl der Verf. selber die zweite Hälfte als eine Gemeinheit bezeichnet, sodaß also auch die erste doch wahrlich nicht als Ausfluß reiner, wahrer Stimmung genommen werden dürfte.

6. **Ernst Gnad**, Literarische Essays. 3. Folge. 200 S. Graz 1901, Leuschner & Lubensky. 2,50 M.

Die warme Anerkennung, die den beiden ersten Folgen von Gnads Essays zu teil geworden ist, gebührt in gleichem Maße der neuesten, da die alten Vorzüge, Vornehmheit der Darstellung und Sinn für das Wesentliche, ästhetisch und historisch wohlbegründetes geschmackvolles Urteil und die Gabe anschaulichster Vergegenwärtigung, auch ihr eigen sind. Die sechs Essays gelten drei anerkannten alten und drei jüngsten Meistern. „Goethes Deutschtum in ‚Hermann und Dorothea'" beleuchtet der erste. Der zweite: „Schiller und die moderne Dramatik" verficht in einer heute häufig erörterten Frage mit guten Gründen die hinter allem rednerischen Schmuck unverwüstliche Echtheit und Innerlichkeit der Schillerschen Kunst gegenüber den Anfechtungen, welche die herrschende naturalistische Richtung im bloßen Wahn eigener vollständiger Naturtreue selbst gegenüber den Jugendwerken erhebt. Der dritte Aufsatz würdigt Kleists meist am wenigsten schmackhaft gefundene „Penthesilea" als eine nicht für die Bühne berechnete, sondern lediglich in die dramatische Form gegossene Dichtung, die an einer gleich ihrem Verfasser eigenartigsten Frauengestalt das Ringen des eigenen unbefriedigt nach dem Allerhöchsten greifenden Genius darstellt, und bedarf dazu nicht der Annahme einer schon pathologischen Abnormität oder gar, wie Krafft-Ebing, des Sadismus Kleists, sondern bloß der methodischen Auslegung aus dem innersten Wesen des sich in seiner Entwicklung überstürzenden Dichters heraus. Im vierten: „Gerhart Hauptmanns Märchendramen" überschriebenen erfährt „Die versunkene Glocke" eine verwandte Deutung, während der Verf. „Hanneles Himmelfahrt" überhaupt nicht als eigentliche Märchendichtung gelten läßt, sondern als durchaus realistische Darstellung der dem Weltelend entwachsenen Himmelssehnsucht eines schlichten Christenkindes. Meisterhaft ist im fünften die seltene lyrische Begabung der jungen italienischen Dichterin Ada Negri analysiert, aber auch die Gefahr gekennzeichnet, die der allseitigen und künstlerisch reinen Entwicklung ihres Talentes durch die bewußte Gründung aller ihrer Lieder auf die soziale Bewegung droht. Ihrem

italienischen Widerpart, Gabriele d'Annunzio gegenüber, diesem bloßem ästhetischen Schönheitsrausche lebenden und dienenden Talente, dem der letzte Essay gewidmet ist, ist Gnads Zweifel an der Wahrhaftigkeit und Dauer dieser Genußkunst soviel stärker, wie er berechtigter ist.

7. **O. Weddigen**, Lord Byrons Einfluß auf die europäischen Literaturen der Neuzeit. 2. Aufl. XII u. 150 S. Wald i. Rhld. 1901, Bossen & Söhne. 2 M.

Das flott geschriebene Schriftchen des bekannten Verfassers gibt sich als Beitrag zu einer vergleichenden Literaturgeschichte, für die es Lehrstühle an den deutschen Hochschulen verlangt, namentlich für die allgemeine Literaturgeschichte der europäischen Völker von Shakespeare bis Goethe und Schiller, die als das „neue Humanitätsstudium" bezeichnet werden. Die Nachweise, wie vielseitig der große Brite in allen europäischen Literaturen als Dichter der Weltklage (S. 4 steht Weltlage), des Pessimismus und des politischen Liedes Schule gemacht hat, zeugen von seltener Beherrschung der verschiedensten Literaturen. Uns geht hier nur der 2. Abschnitt (S. 30—55) an, worin Byrons Einfluß auf die deutsche Literatur dargestellt wird, und der Anhang, S. 129 ff., worin Freiligrath als Vermittler englischer und französischer Dichtung — d. h. als Uebersetzer — und seine Bedeutung für die Weltliteratur behandelt werden. So lehrreich die weit übersehenden Zusammenstellungen sind, so kann bei solcher Breite natürlich auf so wenig Raum nicht auch in die Tiefe gegangen sein; es herrscht fast ausschließlich stoffliches Interesse, und gleiche Stimmung ist oft schon als Beweis Byronscher Einwirkung genommen.

8. **W. Kopp**, Geschichte der griechischen Literatur. 6. Aufl., nach der Umarb. von F. G. Hubert, besorgt von Gerh. Heinr. Müller. XII u. 243 S. Berlin 1901, J. Springer. 3 M.
— Geschichte der römischen Literatur für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Siebente, nach der Umarbeitung von F. G. Hubert zweite verbesserte (so!) Aufl., besorgt von Dr. O. Seyffert. VIII u. 148 S. Ebendas. 2 M.

Im wesentlichen in der verdienstlichen Umarbeitung Huberts, aber in den Einzelheiten und durch die Rücksicht auf die Entdeckungen der jüngsten klassischen Renaissance sorgfältig nachgebessert und auf die Höhe der Wissenschaft gebracht, verdienen die altbewährten beiden Hefte immer wieder neue Empfehlung für alle, die ohne philologische Forschungsinteressen nur einen orientierenden Ueberblick über die Entwicklung der klassischen Literaturen, kurze Angaben über Leben und Bedeutung ihrer Träger und knappe Inhaltsangaben und Charakteristiken ihrer bedeutsamsten Werke zur Hand haben wollen. Die römische Literaturgeschichte ist von den Ursprüngen bis in den Anhang des sechsten, die griechische durch einen Anhang über die byzantinische Literatur bis in die Mitte des fünfzehnten Jahrhunderts geführt.

9. **Leo Smolle**, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Für höhere Schulen u. zum Selbstunterr. VIII u. 150 S. Wien 1901, W. Braumüller. Geb. 1,80 M.

Das sorgfältig gedruckte und stilisierte Buch eines österreichischen Schulrates gibt sich als aus langer Unterrichtserfahrung herausgewachsen und auf die österreichischen Schulen, namentlich auch höhern Mädchenlyceen berechnet. Für die ältere Zeit demgemäß sehr kurz, dafür aber mit einem Abriß der altdeutschen — richtiger wäre nordischen — Götterlehre ausgestattet, verzeichnet der Abriß in geschmackvoller Darstellung

Lebensdaten und Hauptwerke in angemessener Auswahl bis auf die neuste Zeit, auch wo er knappe Inhaltsangaben einflicht, doch darauf bedacht, zu eigenem Lesen anzuregen, statt es zu ersetzen.

10. **Viktor Kih**, Abriß der deutschen Literaturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zu Goethes Tode. Ein Leitf. für den Unterr. in den oberen Klassen höherer Lehranst. u. eine Einführung für das Privatstudium. Mit 1 Brustbilde Goethes von R. J. Stieler. 183 S. Hannover 1902, C. Meyer. 1,50 M., geb. 2 M.

Der alle wichtigeren Dichter und Werke sorgfältig verzeichnende Leitfaden wird doch für Oberklassen nur denen genügen, die mehr das Stoffliche der älteren und das Biographische der neueren Dichter übermitteln zu müssen glauben, als in ihr geistiges und künstlerisches Streben einführen. Wie in Oberklassen z. B. noch eine breite Erzählung der Fabel des Nibelungenliedes Bedürfnis sein soll, ist mir nicht erfindlich.

II. Geschichte einzelner Dichtungsarten.

1. **Martin Berendt**, Schiller-Wagner. Ein Jahrhundert der Entwicklungsgeschichte des deutschen Dramas. 8°. IV u. 192 S. Berlin 1901, A. Duncker. 3,50 M., geb. 5 M.

Die nicht uninteressante, aber nur für den Vertrauten der Wagnergemeinde ganz — begreifbaren Schrift gibt zum Eingange einen kurzen Ueberblick der deutschen Geistesentwicklung von Luther bis 1871, um dann in drei ausgeführteren Kapiteln das Thema zu erledigen. Auf eine mit der Schiller-Kritik nicht unvertraute Würdigung Schillers als des Begründers (?) des heroischen deutschen Bühnendramas nach seinen Mängeln und Vorzügen (S. 23—65) folgt S. 66—101 eine Darstellung der Entwicklung bis vor die Stufen der Kunst Wagners: in Kleist und Grillparzer noch aufwärts gehend und in der bescheideneren nationalen Tonkunst C. M. v. Webers dem Vollender präludierend, soll diese nicht nur im „Jungen Deutschland" mit Gutzkow, sondern noch mehr in O. Ludwig und gar in Fr. Hebbel, dem Vertreter „korrupter Anschauungen wahrhaft antidiluvianischer Sittlichkeitsbegriffe" (S. 95) bergab gegangen sein, bis sich die Vollendung der allein deutlich herausgearbeiteten verfehlten Außenseite der Schillerschen Historien in Meyerbeer selbst überschlug und nun der „Meister" das Sehnen der Nation erfüllte, und das dem Glanze des Neuen Reiches schon vorausstrahlende vollendete Kunstwerk seines Musikdramas schuf: die echte Kunstform zu dem — von Schiller nur unkenntlich angedeuteten — Ideengehalt! Der Analyse der Werke Wagners vom „Tannhäuser" bis zur „Walküre" und dem Nachweise der Vollendung Lessingscher, Goethischer und Schillerscher Ideen darin, z. B. der des „Wallenstein" in der „Walküre", der des „Nathan" in den „Meistersingern", gilt das vierte Kapitel (S. 102—169). Das kurze Schlußkapitel ist so gütig, nach einer für den einseitigen Vertreter einer ideenreichen Hochkunst selbstverständlichen Verurteilung der nachwagnerschen Kunst für das „bloß rezitierte" Drama den Ausblick auf einen Fortschritt in einer alle in Wagner gesammelten Vervollkommnungen wahrenden Rückkehr zu Shakespeare zu eröffnen! — Dieser Ueberblick wird genügen, um die Willkürlichkeit dieser entwicklungsgeschichtlichen Konstruktion und ästhetischen Grenzverschiebungen erkennen zu lassen. Solche Willkür ist es so gut, wenn die Schillerschen Wort- und Wagnerschen Musik- und neuesten naturalistischen Dramen an ein und denselben Faden gereiht werden, als wenn z. B. die letzte Gattung wegen ihrer Ten-

denz verurteilt und dann an Wagners Dramen die Vollendung vor allem in ihrer Entrückung ins Reich der Sage und gleichzeitig in ihrer „vollendeten Spiegelung des öffentlichen Lebens mit allen seinen Strömungen und Kämpfen" gefunden wird. Der Geist über das Normale erhabenen Kunstgenusses aber, aus dem alle diese Werturteile fließen, kommt vielleicht an keiner Stelle deutlicher zum Ausdruck, als S. 96, wo es von Hebbels „Ring des Gygas" heißt: „Nach orientalischen Sittlichkeitsbegriffen mag es wohl als ein todeswürdiges Verbrechen empfunden werden, wenn ein Mann seinen Freund die Schönheit seines Weibes sehen läßt, ohne daß sie darum weiß. Nach rein menschlicher Empfindung liegt aber darin, daß ein Mann, weil er die wunderbare Schönheit seines Weibes vor aller Welt verbergen muß, seinen vertrautesten Freund diese Schönheit im geheimen sehen läßt, wohl ein Zug eines gewissen sträflichen Uebermutes, aber noch lange keine tragische Schuld. Das ist für uns eher ein Lustspielmotiv". — Die Katastrophe von Meidling redete eine andere Sprache als dieser so fein gebildete Kunstsybarit!

2. **Theodor Klaiber** u. **Otto Lyon**, Die Meister des deutschen Briefes. In einer Auswahl herausg. u. bearb. VIII u. 529 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. Geb. 6 M.

Nicht als Beiträge zur Kulturgeschichte, sondern als Mittel der Veranschaulichung der literarischen Eigenart der bedeutendsten deutschen Briefschriftsteller gedacht, geht die Auswahl mit gutem Grunde über die Anfänge des Briefes im Mittelalter mit wenigen Zeilen und auch über die Briefschriftstellerei des 16. und 17. Jahrhunderts mit wenigen Seiten hinweg, umgeht freilich damit, gleicherweise vielleicht auch aus paritätischen Rücksichten, eine eingehendere Behandlung des gewaltigen Luther. In das 18. und 19. Jahrhundert haben sich die beiden Bearbeiter so geteilt, daß Lyon das erste (S. 23—246) und aus dem dem zweiten „Das Zeitalter der nationalen Erhebung und die Politiker", d. h. Freytag, Treitschke, Bismarck und Moltke (S. 403—501), also dreifünftel des Buches, das übrige Klaiber bearbeitet hat. Doch nicht nur in der Masse, sondern auch in der Art der Bearbeitung überwiegt der Lyonsche Anteil, insofern hier vor jedem Briefsteller und jeder Briefstellerin treffende, großzügige Charakteristiken aus der eigenen Feder des Verfassers oder aus dem Munde eines anderen berufenen Literarhistorikers vorausgeschickt und dann immer ganze Reihen vollständiger Briefe gegeben werden. Klaiber gibt mehr musivische Charakteristiken ganzer Schulen und Zeitabschnitte, in denen charakterisierende Stücke mit belegenden Briefen und noch häufiger Briefabschnitten wechseln. Immerhin erfordert die Billigkeit, anzuerkennen, daß Lyon in der glücklicheren Lage war, große Meister zu bearbeiten, über die wie über ihre Zeit das Urteil fester steht, und für die daher Beispiele notwendiger waren als Charakteristiken, während Klaiber überhaupt eine noch flüssigere und dem Bewußtsein des Laien erst näher zu bringende Masse, eine zersplittertere Vielheit zu bewältigen hatte. Bei bedeutsameren Persönlichkeiten, einer Karoline Böhmer oder Dorothea Veit, einer Droste-Hülshoff und einem Hebbel oder Mörike nähert auch seine Darstellung sich der Lyons. Auch soll zur Auswahl, die ja subjektiv ausfallen muß und sicher für das 19. Jahrhundert nicht gleichmäßig ist, nichts bemerkt werden, als daß mit bloßen Namen von Briefschreibern nicht viel gedient ist, am wenigsten, wenn der Name C. F. Meyer ist, dessen Pariser Briefe gewiß vor anderen die Aufnahme verdient hätten; auch warum grade nur Scheffel, Geibel, Auerbach und

Stifter „nachklassische Meister" heißen, ist nicht abzusehen. Ein schöner Abschluß des Buches ist aber Klaibers Zusammenstellung der Techniker-, Beamten- und Musikerbriefe auf S. 501—529, worin namentlich mit den Proben aus Max Eyths „Wanderbuch eines Ingenieurs" und aus Rindfleischs „Feldbriefen" das zu Ende gegangene Jahrhundert mit charakteristischsten Akkorden schließt. Ueberhaupt verdient die Sammlung trotz der oder jener Ausstellung in ihrer Reichhaltigkeit und Gediegenheit die wärmste Empfehlung, und zwar nicht nur als literarhistorisches Hilfsmittel, sondern als rechtes Hausbuch, damit sich einerseits ein genußlüsternes, schreibfaules und bildersüchtiges Geschlecht ein Muster nimmt an dem innerlicheren, gedankentieferen Wesen der großen klassischen Zeit, andererseits die Schwarzseher an den köstlichsten Proben auch aus dem tatenreicheren 19. Jahrhundert erkennen, daß unter ganz anderen äußeren Verhältnissen des Lebens wie des Stiles deutsches Wesen und Gemüt im Kern doch immer noch gesund ist.

3. **Alfred Freiherr v. Berger**, Studien und Kritiken. 2. Aufl. 8°. 284 S. Leipzig 1900, E. Avenarius. 5 M., geb. 6 M.
4. — Ueber Drama und Theater. Fünf Vorträge. Kl. 8°. 108 S. Ebendas. 1900, 1 M., geb. 1,50 M.

Wenn sonst gesammelte Kritiken und Studien leicht die Frage des Bedürfnisses einer solchen Sammlung dem Augenblicke dienender Aufsätze laut werden lassen, so hat denen, die Alfred v. Berger, der Gemahl der Burgtheater-Künstlerin Stella Hohenfels und ehemalige Wiener Universitätslehrer, in den Jahren 1889—1896 veröffentlicht hatte, schon die Tatsache des baldigen Notwendigwerdens der zweiten Auflage den Stempel dauernden Wertes aufgedrückt. Von einem philologisch und ästhetisch gleich geschulten Vertreter edelster Genuß- und echtester Höhenkunst werden hier Meister dieser Gattung der Dichtung geistesverwandt erläutert und Modeformen des Dramas und der Schauspielkunst kritisch gewürdigt. Bezeichnender Weise steht an der Spitze ein Lob Homers als des ältesten „der beruhigenden, aufheiternden und windstillen Bücher", „der wunderseltenen, in deren Welt man sich immer wieder zu echtem Genuß eine kurze Erholungsreise und Sommerfrische gönnt". Es folgt eine Betrachtung über das tragische Drama des Aeschylus (S. 10—22), die der Verf. mit kongenialer Schwungkraft als eine Fest- und Prophetenkunst kennzeichnet, und ein Aufsatz über Dante (S. 23—49), der bei weisem Verzicht auf den Versuch, die Stofffülle der Göttlichen Komödie zu vergegenwärtigen, den Geist, in dem sie geschaffen ist, um so lebendiger empfinden macht. Die folgenden 130 Seiten, etwa die Hälfte des Buches, gelten fast ausschließlich Shakespeare. Der Aufsatz „Shakespeare" charakterisiert den Theatermeister in ihm, und der zweite, „Der junge Shakespeare", malt auf der Grundlage seiner Dramen und des Elisabethschen Zeitalters die Gestalt des im Genuß des Lebens dessen Wert erkennenden Schauspielers, um so in der Würdigung des lebenskundigen Mimen Shakespeare den Grundton für die Deutung seiner ganzen Kunst zu schaffen. In der Studie „Der Hamletcharakter ein Erzeugnis der Schauspielkunst" (S. 102—126) wird diese Saite freilich überspannt, und obwohl diese Deutung auch noch durch den Bericht über ein Hamletgastspiel des Franzosen Mounet-Sully (S. 127—133) unterstützt wird, dürfte sie nach Wohlrabs Erläuterungen (vgl. S. 266) kaum haltbar erscheinen, so viel Geistvolles sie auch zum Verständnis einzelner Züge enthält. Desto überzeugender wird S. 80—101 „Shakespeares Julius Cäsar" als eine echte Charakter-

tragödie, aber kein geschichtsphilosophisches Römerstück und S. 173—179 nach einer Burgtheateraufführung von „Antonius und Kleopatra" das Wesen dieses Titelhelden charakterisiert. Nicht minder feinsinnig wird in der Studie „Das Weib auf der Bühne Shakespeares" (S. 70—79) auf Grund der Tatsache, daß Männer auch die Frauenrollen spielten, die langsame Entwicklung von seinen Mannweibern bis zu Verkörperungen echter Weiblichkeit dargelegt. Ein rechtes Gegenbild dazu ist S. 148—155 die „Fiakerideen" überschriebene Charakteristik der Grillparzerschen Wesensart mit ihren weichen, sinnlich schönen Frauen- und passiven Männergestalten. Um Bewältigung und Fortbildung Shakespearischer Kunst handelt sich's auch noch in der Vorbetrachtung für eine im Winter 1895/6 am Burgtheater angekündigte Aufführung von „Kleists Penthesilea" (S. 156—165) und in dem bis zum innersten Grund der Wechselbeziehungen zwischen Kunst und Leben vordringenden Vergleiche „Otto Ludwig und Friedrich Schiller" (S. 134—147), der unter den sich erfreulich mehrenden Bekenntnissen zur Größe Schillers eins der bedeutsamsten ist. Von den modischen Dramatikern, deren Kunst S. 180—257 gewidmet ist, werden Anzengruber, A. Schnitzler mit der „Liebelei" und Hauptmann mit dem „Hannele" bei aller Anerkennung für ihre Kreise wenigstens für das Burgtheater und Hauptmanns „Florian Geyer" überhaupt abgelehnt, und auch Ibsens Kunstform findet der Verf. nach liebenswürdig eingehender Analyse seines „Rosmersholm" (S. 203—240) nicht von der künstlerischen Wahrheit und Durchsichtigkeit, um derentwillen sie das Muster der Naturalisten geworden ist. Da Freiherr v. Berger eine Idealkunst, nur eine moderne, fordert, stimmt er auch in der Betrachtung „Ueber den Monolog" (250—257) nicht in dessen unbedingte Verfemung ein, so wenig wie in den Schlußkapiteln „Ueber Schauspielkunst", „Zur Philosophie der Duse", „Von italienischer und deutscher Schauspielkunst" der Naturalismus der heutigen Darstellungsweise seine Billigung findet.

Eine Ergänzung gleichen Geistes zu den noch dem Wiener Boden entwachsenen Studien und Kritiken bilden auch die fünf Vorträge über Drama und Theater, die mit der Uebernahme der Leitung der Hamburger Bühne durch den Verf. zusammenhängen. Die ersten drei, unter der Ueberschrift „Ursachen und Ziele der modernsten Literaturentwickelung" zusammengefaßt, sind eine geschichtsphilosophisch großzügige Würdigung der zwischen den Polen Goethe und Bismarck vollzogenen Umwälzung des deutschen Wesens und des in Ibsens Bahnen ausgebildeten zeitgemäßen Naturalismus, dem gegenüber aber „Die versunkene Glocke" als ein Ruf der Sehnsucht nach einer neuen zukünftigen Höhenkunst, dem „modernen Idealismus", gedeutet und auf einen richtiger verstandenen Nietzsche (?) als den Weckrufer dazu hingewiesen wird. Der gehaltvollste Aufsatz dürfte der große vierte sein: „Wie soll man Shakespeare spielen?", der gleich wegweisend für das Verständnis der Shakespearischen Kunst wie für eine wieder schlichtgeniale Auffassung der Aufgaben der Schauspielkunst ist. Ist er im Berliner Kunstsalon Keller gehalten und tritt für eine dekorationslose Bühne mit rezitierenden Schauspielern in bloßer Amtstracht und einen amphitheatralisch um diese angebrachten Raum nur für einen kleinen erlesensten Hörerkreis ein, so enthält der letzte: „Die Bedeutung des Theaters für die moderne Gesellschaft" sozusagen das Programm, nach dem der Verfasser die Hamburger Bühne mit Maßen zu einer Pflegstätte höherer Kunst zu machen gedenkt. — Einst kam aus dem lebensfroheren Breslau auch über Berlin Lessing nach Hamburg zu ähn-

lichem Zwecke; möge die gleiche Stätte inzwischen fruchtbarer Boden für solche Bestrebungen geworden sein, damit die ersehnte Befreiung von der Berliner Verelendung und Vertingltanglung der Bühne endlich Tat werde.

III. Dichterleben und Einzelwürdigungen.

1. **Eugen Reichel**, Gottsched der Deutsche. Dem deutschen Volk vor Augen geführt. XIX u. 115 S. Lexikonformat. Berlin 1901, Gottsched-Verlag. 12 M., geb. 20 M.

Das glänzend gedruckte, mit geschmackvollen Randleisten und Vignetten, vor allem auch durch eine Nachbildung der Hundrieserschen Gottsched-Kolossal-Büste in Heliogravüre geschmückte Buch soll Eugen Reichels Begeisterung für Gottsched als den Erzieher zum Deutschtum, der die Aufrichtung des Reiches im Schrifttum nicht nur vorbereitet, sondern auch, wie sie gekommen ist, mit einem Brandenburgischen Hohenzollern an der Spitze, geweisſagt habe, in noch weitere Kreise tragen, als es seine zwei früheren, mehr wissenschaftlich gemeinten größeren Werke vermochten. Nach einem Vorworte, worin sich der Verf. mit denen auseinandersetzt, die seine überschwängliche Schätzung Gottscheds nicht gebilligt haben, folgt S. 1—24 eine Einleitung mit einer Würdigung seines Wirkens und dann S. 25—115 in fünf Gruppen geordnete Gedanken und Aphorismen aus Gottscheds Werken, worin er sich hauptsächlich gegen die Ausländerei und für eine stark deutsche Zentralgewalt für das gesamte deutsche Sprachgebiet ausspricht und eine deutsche Kunst und Wissenschaft fordert oder nachweist, die ältesten Verdienste der Deutschen um die europäische Kultur und Staatenbildung zusammenstellt und die Reinheit, Schönheit und Kraft der Muttersprache preist.

Gewiß sind diese Zusammenstellungen geeignet, dem den meisten nur nach dem Spotte Lessings und Goethes bekannten und daher unterschätzten Mann eine allgemein gerechtere Beurteilung zu gewinnen. Aber wenn die früheren Werke darin fehlten, diese in der literarischen Forschung seit Danzel und Guhrauer bis auf Eugen Wolff längst vollzogene Korrektur bis zu einer ebenso einseitigen Ueberschätzung zu treiben, so beeinträchtigt sich das neue Buch die Wirkung noch durch eine andere Ueberschätzung, durch die Ueberschätzung der Zahlkraft oder doch Zahlungswilligkeit größerer Kreise, denen das wärmste Begeisterung atmende Buch bei solcher Preisstellung unzugänglich bleiben muß.

2. **Wilhelm Bode**, Goethes Lebenskunst. 2. Aufl. 8°. VI u. 267 S. Mit 1 Bildnis Goethes nach L. A. Schwerdtgeburth. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn. 2,50 M., geb. 3,50 M.
3. — Goethes Persönlichkeit. Drei Reden des Kanzlers Friedrich v. Müller, gehalten in den Jahren 1830 u. 1832. 8°. 91 S. Mit 1 Bilde Goethes. Ebendas. 1901. 1,25 M., geb. 2 M.

Nicht von dem Dichter, sondern von dem Menschen Goethe, wie er leibte und lebte, aß und trank, arbeitete und verkehrte, Freundschaft hielt und Feindschaft trug, davon erzählt Bode in dem ersten Buche, hauptsächlich nach Urteilen und Briefen von Augenzeugen und nach eigenen Bekenntnissen Goethes in Briefen und Gesprächen. Wer des Verfassers „Zwei vertrauliche Reden von J. W. Goethe: Meine Religion. Mein politischer Glaube", kennt, der kann sich eine Vorstellung machen, mit welcher Beherrschung des Stoffes und welchem Geschick auch in diesem größeren Buche die Zeugnisse zu geschlossenen Bildern gruppiert sind. Die dreizehn Abschnitte des Buches, die selbst oder ihre sachlichen Unterabtei-

lungen Goethes Auffassung der äußeren Lebens- und Gesellschaftsverhältnisse, wie der Pflichten gegen Genius, Mitmenschen und Gott in geschichtlicher Entwickelung vorführen, sind überschrieben: Wohnung und Besitz; Aeußere Erscheinung und Verhalten gegen Fremde; Verhältnis zu Höherstehenden und Untergebenen; Die Mahlzeiten und der Wein; Gesundheitspflege und Krankheiten; Geselligkeit; Männerfreundschaften; Der Frauenfreund; Der Ehemann; Das Schaffen; Ein Lehrer des Lernens; Kämpfe; Frömmigkeit. Wer, sonst in des Dichters Werken daheim, gern das Drum und Dran, unter dem sie wurden, die geistig-körperliche Anlage kennen lernen will, aus der sie erwuchsen, der findet das hier in gefälligster Form bequem in einheitlichen, sorgfältig ausgeführten Bildern beisammen, wie sie keine Biographie und nur die umfassende Beherrschung eines weitzerstreuten Materials zu geben vermag; und so wird jeder wahre Freund des Dichters wirkliche Freude an dem Buche haben. Dagegen bleibe jeder, der des Dichters Schwächen mit niedrigen Instinkten nachspüren möchte, ferne davon! Denn die Ausstreuungen und Verleumdungen der Klatsch- und Skandalsucht sind keiner Aufnahme gewürdigt; vielmehr ist das Gemälde bei allem Nachdruck, der auf die menschliche Hülle und Grundlage des Genius gelegt ist, nach dem allein wahren Grundsatze ausgeführt: „Goethes sittliche Größe besteht darin, daß er der Gebildetste aller Menschen wurde. Nicht sündlos-rein steht er vor uns, sondern gereinigt, nicht als Heiliger, sondern als menschlicher Freund, dem wir Schritt für Schritt folgen können, weil er sittlich nicht höher veranlagt war, als wir auch. Die Versuchungen, die uns umgeben, waren auch gegen ihn stark; nichts Menschliches war ihm fremd. Darum übt Goethes Leben und Charakter auf alle einen großen Zauber aus, die auf Bekehrungswunder verzichtet haben und die Welt nur noch durch allmähliche Bildung langsam umzuwandeln hoffen". —

Für die Höhe seines Standpunktes und Gediegenheit seiner Quellen konnte Bode kein besseres Zeugnis erbringen als dadurch, daß er in dem zweiten Schriftchen drei der Allgemeinheit bisher unzugängliche Reden eines besonders berufenen Beurteilers Goethes veröffentlichte, des dem Dichter an Stellung in der Welt und Kenntnis von ihr ebenbürtigen Kanzlers von Müller, dessen „Unterhaltungen" mit Goethe ja bekannt sind. Wenn die erste bei Goethes maurerischem Jubelfeste in der Johannis-Loge zu Weimar 1830 gesprochene Rede mehr nur wegen der rein rhetorischen Ueberschwenglichkeit lehrreich ist, mit der sich hier selbst ein Staatsmann über Goethe vernehmen ließ, so sind die beiden anderen dafür hundertfach wertvoller durch die Fülle auf vertrautem Umgang und geschäftlicher Einsicht gegründeter sachlicher Urteile und dem Leben abgelauschter Beobachtungen: Die Gedächtnisrede auf Goethe, die am 9. Nov. 1832 in der Loge „Amalia" zu Weimar gehalten wurde, und eine in der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften am 12. Sept. 1832 gehaltene Vorlesung über „Goethe in seiner praktischen Wirksamkeit". In der Einleitung gibt Bode hauptsächlich eine Charakteristik des Redners und eine Beschreibung der Gedächtnisfeier in der Loge „Amalia" am 9. Nov. 1832.

4. **Ernst Müller**, Schiller-Büchlein. Hilfsbuch für Schule und Haus. Mit 12 Abbild. u. 1 Handschriftfaksimile. 164 S. Leipzig, G. Freytag. Geb. 2 M. (2,40 K.).

Es können dem jugendlichen Leserkreise in Haus und Schule keine besseren Dienste erwiesen werden, als wenn wie hier ein gelehrter Fach-

mann einmal zu ihrer Stufe herabsteigt und ihr seine überschauende Kenntnis des Gegenstandes in schlichtem Gewande vermittelt; ist doch E. Müller der Verfasser der in Jahrgang 53, S. 220 angezeigten Regesten „zu Friedrich Schillers Leben und Werken" und der Berichterstatter über Schiller in den Jahresberichten für neuere deutsche Literaturgeschichte. Das Buch zerfällt in 2 Teile: Biographisches (S. 1—76) und Literargeschichtliches (S. 76—164). Im zweiten Teile sind fast von allen Werken die äußeren Umstände ihres Entstehens und Erscheinens verzeichnet, von den bedeutenderen, namentlich den Dramen, ist auch in schlichter Weise der Inhalt wiedererzählt, und wenn ein Abschnitt, wie: Schiller als Philosoph, mit Recht für das jugendliche Alter der in Aussicht genommenen Leser auf 2 Seiten erledigt wird, sind solche Zusammenfassungen, wie in II, 5: Schiller und das klassische Altertum, 8: Schiller als Historiker, 9: Schillers Vaterlandsliebe, um so angemessener; auch die Geflügelten Worte aus Schiller (S. 149—160) sind ganz am Platze und das Schlußkapitel „Schiller-Literatur" ein willkommener Wegweiser für sich regendes Verlangen nach tieferem, selbständigem Eindringen.

5. **Sigismund Friedmann**, Ludwig Anzengruber. 8°. 199 S. Leipzig 1902, H. Seemann Nachf. 5 M., geb. 6,50 M.

Der Verfasser hat schon vor acht Jahren ein großangelegtes Werk Il drama tedesco mit einem ersten Bande eröffnet, der jetzt unter dem Titel „Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern, Erster Band", von L. Weber übersetzt auch deutsch erschienen ist. Die vorliegende Studie über Anzengruber ist eine gediegene Vorarbeit zu dessen zweitem Bande, die die gleiche Teilnahme und Kenntnis für deutsches Geistesleben, die gleiche geschmackvolle Darstellungsgabe und Urteilsfähigkeit verrät, wie jener erste Band. Nach einigen einleitenden Seiten, die den Dichter in die literarische Gesamtentwicklung als einen großen Realisten einordnet, der mit Ibsen, Nietzsche, Tolstoi und den Naturalisten manchen gemeinsamen Zug aufweist und doch vor oder gleichzeitig mit ihnen ein eigenartiger, ausgezeichneter Künstler gewesen ist, folgen zwei Hauptteile: eine Würdigung des Bühnendichters in ihm (S. 9—142), die von den bäuerlichen Meisterdramen über die bäuerlichen Possen und Gelegenheitsstücke und die hochdeutsche „Elfriede" zu den Wiener Volksstücken fortschreitet und mit dem Bruchstück des Jambendramas „Bertha von Frankreich" schließt, und eine Würdigung des Erzählers in ihm (S. 143—199), die nach einer Sonderbetrachtung der beiden großen Romane „Der Schandfleck" und „Der Sternsteinhof" die zahlreichen kleinen Erzählungen Anzengrubers zum Ausgange einer liebevoll ausgeführten Gesamtcharakteristik nimmt. Die Analysen der einzelnen Stücke sind frei von allem Schematischen im Nachweis der Oekonomie der Werke und vielmehr darauf angelegt, von jedem die Grundmotive, die über alle Tendenz doch rein künstlerische Wirkung, namentlich die großen Charaktere und charakteristischen Typen, sowie die meisterhaften Scenen und Bilder heraustreten zu lassen. Ein echter Volksdichter, der weniger aufklärerisch als durch die immer wieder verkörperte Mahnung: „Seid wahrhaftig, ehrlich und friedsam" erzieherisch wirken wollte, tritt so der auch in einem trefflichen Bilde vergegenwärtigte Dichter in dem Buche vor uns, das wirklich ist, was es sein will: eine erste eingehendere kritische Studie über Anzengrubers gesamtes Schaffen, eine vorzügliche Ergänzung zu Bettelheims Biographie.

6. **Moritz Necker**, Marie von Ebner-Eschenbach nach ihren Werken geschildert. Mit 1 Bildnis der Dichterin. 8°. XXXI u. 268 S. Berlin 1900, E. H. Meyer. 3 M.

Die wirklich moderne Meisterin des Realismus von einem wirklich modernen, aber weder naturalistisch noch dekadent angekränkelten Journalisten geistesverwandt gewürdigt, damit ist kurz Stil und Inhalt des empfehlenswerten Buches gekennzeichnet. Wer die hervorragendste deutsche Dichterin der Gegenwart noch nicht kennt, wird sie nach diesen Analysen ihrer Werke und den auf den letzten vierzig Seiten gebotenen Kostproben daraus lieben lernen und näher kennen zu lernen verlangen. Auch wer schon bekannt mit ihr ist, wird in dieser lebendigen Darstellung ihre Entwicklung und ihre gesamte Weltanschauung gern einmal im Zusammenhange überblicken und über der Weite des Ueberblicks, in welchem die Dichterin mit ihren Werken nie ohne den zeit- und literargeschichtlichen Hintergrund sichtbar wird, gern den — vom Verf. selbst nicht verschwiegenen — Uebelstand von Wiederholungen mithinnehmen, zu denen gelegentlich die Entstehung des Buches aus einzelnen Aufsätzen geführt hat.

Dem Titel des Buches entsprechend, ist nur einleitungsweise (S. XIII—XXXI) in taktvoller Beschränkung auf die für das Verständnis der Werke nötigen Züge „Marie Ebners Leben" skizziert. Die Darstellung ihres Schaffens nach ihren Werken selbst zerfällt in die zwei Abschnitte: Dramatische Schriften (S. 1—42), Romane und Novellen (S. 43—198), und wird durch eine zusammenfassende Würdigung von „Marie Ebners dichterischer Persönlichkeit" (S. 199—229) abgeschlossen.

Ueber einzelne Striche an einem so ausgeführten Bilde mit dem Maler zu rechten, wäre undankbar; aber an einem Grundzuge desselben, wonach die Dichterin durchweg eine Schillernatur sein soll, möchte ich doch gelinden Zweifel äußern. Wenn das Urteil mehr als eine journalistische Zuspitzung sein will, verdiente es gewiß die Nachprüfung, und diese hätte vielleicht das Ergebnis, daß die auf Schillersche Tragik gestimmte Dramatikerin sich als — Novellistin in eine — Keller-Goethisch gestimmte Bemeisterin des Lebens weiterentwickelt hat. Als solche wird sie ja auch im einzelnen von Necker immer und immer wieder gezeichnet; eben als solche verdient sie, allgemein bekannt zu werden, als „die zur rechten Zeit gekommene" Befreierin von weibischer Weltflucht und unmännlichem Pessimismus. Die Schule ihrer Werke ist trotzdem ernst genug, daß daraus auch reifere Schüler die Grundsätze der Dichterin als Richtschnur fürs eigene Leben gewinnen könnten: „Traurigkeit ist Stille, Tod; Heiterkeit ist Bewegung, Leben", und: „Der Glaube an das Gute ist es, der das Gute lebendig macht".

7. **A. Steger**, Vierunddreißig Lebensbilder aus der deutschen Literatur. Ein Lesebuch für den Literaturunterr. an gehobenen Knaben- u. Mädchenschulen. 3. Aufl. XVI u. 486 S. gr. 8°. Halle 1900, H. Schroedel. 3 M.

Methodisch in 17 Gruppen geordnet, wird hier in sorgfältiger Auswahl das Nötige und Beste geboten, was in höheren Mädchenschulen in einem Literaturunterrichte, der nicht bloß Notizenwissen geben und Probevorführung, sondern selbst verdienter Genuß sein soll, von der ältesten bis zur neuesten Zeit gegeben werden kann. Ein erster Anhang gibt Fingerzeige für vergleichende Behandlung, ein zweiter das Nötigste aus der Metrik und Poetik. Die neue Auflage deckt sich im wesentlichen mit der gegenüber der ersten methodisch und inhaltlich bedeutend verbesserten zweiten und zeugt, da sie schon nach drei Jahren nötig geworden ist, für die Gediegenheit der damaligen Umarbeitung.

8. Moderne Essays zur Kunst und Literatur. Herausg. von Dr. Hans Landsberg. à Heft 50 Pf. Berlin, Gose & Tetzlaff.
   a) Heft 5 u. 6: Hermann Sudermann. Von Dr. H. Landsberg. 59 S.
   b) Heft 7: Arnold Böcklin. Von Rud. Klein. 44 S.
   c) Heft 10: Wilhelm Raabe. Von Wilhelm Jensen. 31 S.

Gegenüber der Ossenschen Sammlung (S. 249) zeichnet sich die Landsbergsche durch größere Gediegenheit aus. Ja die Würdigung Böcklins hat ein begeisterter Verehrer des Meisters, dem der Farbenzauberer gradezu ein Bismarck auf seinem Gebiete ist, fast im schweren Stil Hegelscher Entwicklungsphilosophie geschrieben. Ist Klein dabei mehr darauf bedacht, Böcklin und seine Art zu sehen und zu gestalten in die Entwicklung der Kunst seit den Assyrern und Aegyptern einzureihen, als alle Werke zu charakterisieren, so ist in der sorgfältigen Studie Landsbergs bei allem Bedacht, die Beziehungen Sudermanns zu Vorgängern und Mustern aufzudecken, das Hauptgewicht darauf gelegt, alle einzelnen Werke nach Ideengehalt, Stimmung, Charakterzeichnung und Kunst der Darstellung zu würdigen und so das für Sudermann überhaupt Charakteristische und für jedes einzelne Werk den Fortschritt oder Rückschritt festzustellen. Bis auf „Es war" läßt Landsberg Sudermanns Erzählungen voll gelten, den Bühnenwerken gegenüber aber verhält er sich trotz alles blendenden Erfolges zum größeren Teile ablehnend; entsprechend ihrer stark romantischen und französierenden Art hat es nach seinem Urteile die Sudermannsche Kunst meist nur zu Theater-, d. i. Effektstücken, nur dreimal, in „Fritzchen", „Johannes" und „Den drei Reiherfedern" zu Dramen, und darunter doch nur in „Fritzchen" zu einem reinen Kunstwerke gebracht.

Heft 10 ist ein lockrer, liebenswürdiger Strauß, den Wilhelm Jensen seinem Freunde Wilhelm Raabe zu dessen siebzigstem Geburtstage (8. Sept. 1901) aus gelegentlichen Würdigungen einzelner Werke desselben gewunden hat: Besprechungen von Abu Telfan aus dem Jahre 1868 und des „Schüdderump" aus dem Jahre 1870 und einem durch das vierzigjährige Jubiläum von Raabes Erstlingsschrift „Chronik der Sperlingsgasse" veranlaßten Rückblick aus dem Jahre 1894. Gleichwohl verleiht der Umstand, daß nicht bloß ein Freund, sondern ein Dichter die Würdigungen geschrieben hat, den Charakteristiken einen besonderen Reiz und dem Wesentlichen an Raabe, zumal sie zwei Hauptwerken gelten, wirklich treffenden Ausdruck.

9. Bilder aus der neueren Literatur für die deutsche Lehrerwelt. Herausg. von A. Otto. 4. Heft: Wilhelm Heinrich Riehl. 72 S. Minden, C. Marowsky. 1,20 M.

In dem schlichten, ernsten Geiste dieser Sammlung, der schon im Jahresberichte von 1898, S. 225 f. charakterisiert worden ist, wird hier ein rechter Schulschriftsteller unter den Neueren auf Grund und an der Hand der dem Verfasser innig vertrauten eigenen Werke Riehls wie der Schriften über ihn mit Wärme, aber ohne Ueberschätzung gewürdigt. Das Verzeichnis der letzteren ist eine willkommene Beigabe, nur sollten von Westermanns Monatsheften und Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht wenigstens die Jahrgänge angegeben sein. Das Heft zerfällt in 3 Teile: Riehls Leben und Persönlichkeit, ein Ueberblick zugleich über sein Schaffen und Wirken überhaupt (S. 1—34); die beiden andern Teile gelten dem Novellendichter in ihm, indem der zweite (S. 35—52) „Die Eigenart der Riehlschen Dichtungen im allgemeinen" darlegt, der dritte (S. 63—71) eine — stofflich inhaltreiche — „Nähere Betrachtung einzelner Novellen" folgen läßt.

10. Bedeutende Männer aus Vergangenheit und Gegenwart. Herausg. von H. Fr. v. Offen. 10. Heft: Nicolaus Lenau. Von Dr. A. Kohut. 29 S. Berlin, H. Schildberger. 50 Pf.

In sechs Abschnitten: Lenau als Lyriker, Epiker, Lenaus „Faust", „Savonarola", „Albigenser", „Don Juan" gibt das Schriftchen eine Würdigung des Dichters, im siebenten: „Lenaus Leben", eine Lebensskizze. Im Ausdruck oft ungenau und flüchtig, auch in mancher einzelnen Behauptung anfechtbar, bleibt das Heft durchaus an der Oberfläche haften. Ein florentinisches Kloster San Mario (S. 19) ist mir so unbekannt, wie „eine glänzende Goethesche Dichtung über den „Don Juan".

11. **Richard Ackermann**, Lord Byron. Sein Leben, seine Werke, sein Einfluß auf die deutsche Literatur. XX u. 188 S. Heidelberg 1901, C. Winter. 2 M., geb. 3 M.

„Ein historisch richtiges Bild Byrons im Rahmen seiner Umgebung und seiner Zeit nach den besten Quellen zu zeichnen, in gedrängter Kürze mit präziser Angabe der Daten alles Wesentliche aus seinem Leben mit Weglassung des Anekdotenhaften zu geben, und zwar nach den neuesten Untersuchungen, und eine Handhabe zur richtigen Lektüre der Dichtungen zu bieten", ist das Ziel, das Ackermann verfolgt und auch so ziemlich erreicht hat. Ohne alle Schönfärberei, aber auch ohne jede Freude an Klatsch und Immoralitäten wird in jedem der ersten sieben Kapitel mit einer für den geringen Raum staunenswerten Fülle an Einzelheiten immer ein Abschnitt des vielbewegten Lebens, dann, ebenso reichlich mit Fingerzeigen für die rechte Auffassung, mit Urteilen der Zeitgenossen und Literaturgeschichte und mit Nachweisen der persönlichen und literarischen Beziehungen ausgestattet, das poetische Schaffen während des gleichen Abschnittes geschildert. Das vorletzte Kapitel enthält eine zusammenfassende Charakteristik des für die ganze reflektierende und politische Dichtung der zwanziger bis sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts vorbildlichen Weltschmerz- und Freiheitsdichters und eine Betrachtung seiner Verherrlichung gewidmeter deutscher Dichtungen, während das Schlußkapitel eingehend, wenn auch nicht erschöpfend — ich vermisse z. B. Hamerling — Byrons Einwirkung und Nachwirkung auf die deutsche Literatur nachgeht. Auch die an die Spitze gestellte „Bibliographie in Auswahl" und die Tafel mit den „Hauptdaten zu Byrons Leben und Werken" sind fördernde Beigaben des mit ebenso umfassender Beherrschung des Stoffes als unaufdringlichem eigenem Urteil gearbeiteten Buches, das alle Empfehlung verdient. — Für eine neue Auflage mache ich auf Druckfehler, wie: Kaldes, der statt: die S. 67, in die Sprache statt: in die armenische Sprache S. 83, schwankenden statt: schwankender S. 89, Komite S. 139, Biographen statt: Biographien S. VI, sowie auf die Wendungen: nach gegebenem Signal seiner Genossen S. 65 und das unverständliche: hinreißen ließen S. 74 aufmerksam. Sonst gereicht dem Buche sorgfältigster Druck ebenso zur Zierde, wie das Westallsche Bild Byrons vom Jahre 1813/14.

12. **Erich Berneker**, Graf Leo Tolstoj. Mit 1 Bildnis. (Biogr. Volksbücher 108—111.) 115 S. Leipzig 1901, R. Voigtländer. 1 M., geb. 1,25 M.

Das Bändchen bildet eine erfreuliche Fortsetzung der nun schon auf neunzehn Nummern angewachsenen Lebensbilder aus dem 19. Jahrhundert, die Voigtländers Biographische Volksbücher sein wollen. Schlicht und sachlich, auf Grund der über des Dichters Leben außer seinen Schriften noch nicht zu reichlich fließenden Quellen und in steter Beziehung des

Lebens und der Werke aufeinander, wird hier eine im besten Sinne allgemeinverständliche Darstellung des ebenso wechselreichen Lebens wie verschiedenartigen Wirkens und Schaffens des großen russischen Dichters und Bußpredigers gegeben. Die Geltung, die Turgenews Wort: „Meine ganze Biographie liegt in meinen Werken", auch für Tolstoi beanspruchen kann, hat es ermöglicht, ebenso die echte Stimmungsschilderung für das Leben den Werken zu entnehmen, wie die Werke als Nachklänge und Ergebnisse der Erlebnisse zu deuten. Nur der 15. Abschnitt, „Tolstoi als Dichter und Denker", wird seiner Aufgabe wohl nicht ganz gerecht, da der Verf. für die Kennzeichnung dessen, was an Tolstoi einseitig und krankhaft ist, nicht mehr als einige allgemeinste Andeutungen hat.

IV. Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen und Schuldichtungen.

1. **Gustav Freytag**, Vermischte Aufsätze aus den Jahren 1848 bis 1894. Herausg. von Ernst Elster. 1. Bd. XXIII u. 480 S. Leipzig 1901, S. Hirzel. 6 M.

Jeder kennt die schon reizvoll mannigfaltigen zwei Bände „Gesammelte Aufsätze", die Freytag aus seinen Beiträgen für „Die Grenzboten" und „Im neuen Reich" für seine Werke noch selber zusammengestellt hat. Und doch ist das nur ein Zehntel des Schatzes derartiger Arbeiten gewesen, der jetzt in den schwer zugänglichen Bändereihen dieser Zeitschriften beschlossen ruhte und nach dem Urteil des verdienten Herausgebers und den Proben dieses Bandes einer Hebung zu bequemerer Benutzung wohl wert war. Zwar verhehlte sich Elster nicht, daß sie alle dem Bilde des umschauenden, fleißigen und schlichtgediegenen Literaten und Publizisten Freytag keinen großen neuen Zug einfügen; aber am Bilde eines solchen Mannes sind uns auch die zahlreichen kleinen belebenden Striche wertvoll, zumal sie die Tiefe und Umfänglichkeit seiner Tagesschriftstellerei immer bewundernswerter erscheinen lassen. In gleichem Maße verdienen daher Verleger und Herausgeber den Dank aller Freunde Freytags für die Pietät, nachdem sie einmal erkannt, „wieviel Gutes aus seiner Feder die Zeitschriften noch enthielten, wenigstens das Beste weiteren Kreisen zugänglich zu machen, des Dichters Verehrern zur Freude, ihm selbst zur Ehre". Die Sammlung wird gleichwohl nur eine kleine Auswahl bleiben, indem die politischen Aufsätze fast ganz und von den Beiträgen zur Literatur und Kunst, zur Staats- und Kulturgeschichte alles nicht Bemerkenswerte wegbleibt. Der 1. Band enthält eine würdigende Charakteristik der darin aufgenommenen Aufsätze wie ihrer Sprache aus der Feder des Herausgebers (S. VII—XXIII) und, in die Gruppen: Kunst und Literatur (S. 1—332), Philologie und Altertumskunde (S. 333 bis 404), Verschiedenes (S. 405—479) geordnet, fünfzig Freytagsche Aufsätze aus den Jahren 1848—1874. Wenn die allgemeinen wie die einzelnen Dichtern oder Dichtungen gewidmeten Aufsätze zur Kunst und Literatur sämtlich als zeitgenössische Urteile aus berufener Feder und als Beispiele vornehm sachlicher und gediegener Kritik wertvoll sind, so enthalten gar manche auch für unsre Tage noch goldne Winke, ob nun solche Betrachtungen wie „Die Kunst und Künstler in der Revolution" (S. 3—18) und „Stil und Schriftsprache der Deutschen" (S. 18—26) Geistreichelei, Sprunghaftigkeit und Bildersucht als Zeitfehler nachweisen; solche wie „Der dramatische Dichter und die Politik" (S. 66—70) oder die an Kecks Dichtung „Sedan" geknüpfte Betrachtung „Die Poesie in der Schlacht"

(S. 221—229) die Forderung der reinen verklärenden Fernwirkung der Dichtung betont; oder die Besprechungen von Eduard Devrients Geschichte der deutschen Schauspielkunst (S. 283—299) deren noch immer nicht eingelöstes Fazit in klarer Beleuchtung der Gegenwart wieder in Erinnerung bringen. Auch die ausführlicheren Aufsätze über „Das deutsche Volkslied" und „Das historische Volkslied der Deutschen" (S. 155—201), über „Das deutsche Volksmärchen und seine Literatur" (S. 343—355) und die den ganzen Verfasser der Bilder aus der deutschen Vergangenheit vor unsre Seele stellende Erörterung über den „Wert alter Ueberlieferungen aus den Dörfern Thüringens" kommen grade recht in unsrer Zeit lebhafterer volkskundlicher Bestrebungen. Für andere Entscheidungen unsrer Tage verdiente die objektive Würdigung der „Konservativen Kraft des Ackerbaues" (S. 445—469) aus der Feder des freisinnigen Mannes Gehör, und auch sonst kommt der Freund Freytags, der nicht literarische Gaben sucht, auf seine Rechnung bei Aufsätzen wie: „Die Einrichtung von Hausgärten" (S. 401—422), oder: „Die Anlage von Hausbibliotheken" (S. 469—479), und selbst dem „bösen genußfrohen Bourgeois" beut der „Dichter des Bürgertums" schmunzelnd eine eingehende Darstellung über „den Tabak und die Cigarren der Havannah" (S. 422—445). Kurz, die Auswahl bedeutet wirklich eine reiche verdienstliche Ergänzung der „Gesammelten Aufsätze" in den Werken.

2. Meyers Klassiker-Ausgaben in 150 Bänden. Geb. à 2 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.
   a) Tiecks Werke. Herausg. von Gotthold Ludwig Klee. 3 Bde.
   b) Wielands Werke. Herausg. von Gotthold Klee. 4 Bde.
   c) Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter herausg. von Prof. Dr. Karl Heinemann. Bd. 1. Bearb. von Dr. Karl Heinemann.

Die Vortrefflichkeit der Meyerschen Klassiker-Ausgaben, wie sie gemäß den von ihrem jetzigen Leiter, Prof. Dr. E. Elster in Marburg, aufgestellten Grundsätzen bearbeitet sind, erkennt man gleichmäßig, wenn man in dieser Sammlung schon vorhandene ältere Bearbeitungen mit den neuen vergleicht, und wenn man ihre Stellung gegenüber der in Masse wie Tiefe so sehr gewachsenen literaturgeschichtlichen Forschung betrachtet. Haben sie vor jenen Vollständigkeit oder doch erschöpfendere Mannigfaltigkeit der Auswahl und die knappen, doch auch für den Laien alle Schwierigkeiten behebenden Fußnoten voraus, so werden sie dieser gerecht durch Verarbeitung ihrer Ergebnisse in den ausführlicheren Einleitungen vor dem ersten Bande jeder Sammlung und jedem Stück der Auswahl, sowie in den alle wichtigen Veröffentlichungen berücksichtigenden Schlußanmerkungen mit Textverbesserungen, Literaturnachweisen und eigenen Berichtigungen des Herausgebers.

So kann es Gotthold Klees dreibändige Tieck-Ausgabe wohl mit den beiden neusten populären Ausgaben des Romantikers, der von J. Minor in Kürschners „Deutscher Nationalliteratur" und von Witkowski in Hesses „Neuen Leipziger Klassiker-Ausgaben" aufnehmen. Sie enthält in der fast fünf Bogen starken Einleitung eine treffliche Darstellung des Lebens Tiecks und eine eingehende Würdigung seiner Werke, soweit sie nicht in die Auswahl aufgenommen werden konnten. In die Auswahl selbst ist, soweit es der Umfang von drei Bänden gestattete, alles einbezogen, was zugleich geschichtlichen und künstlerischen Wert besitzt. Bd. 1 bietet eine sparsame Auswahl aus den Gedichten, darunter ein ungedrucktes, und die drei Dramen: „Der Abschied", „Der gestiefelte Kater" und

„Leben und Tod der heiligen Genoveva", sowie den „Aufzug der Romanze", d. i. den Prolog zum „Kaiser Octavianus". In Bd. 2 folgen die Märchen: „Der blonde Eckbert", „Die Freunde", „Der Runenberg", „Die Elfen"; dann leitet die Märchennovelle „Der Pokal" zu den Gesellschaftsnovellen über, von denen derselbe Band noch vier: „Die Gemälde", „Der Geheimnisvolle", „Musikalische Leiden und Freuden", „Der fünfzehnte November" und Bd. 3 noch zwei enthält: „Der Gelehrte" und „Des Lebens Ueberfluß". Der Band schließt mit der ästhetisch-kunstgeschichtlichen Novelle „Dichterleben", die bekanntlich eine Darstellung des Werdens und Wesens der Shakespeareschen Kunst ist, und der gewaltigen geschichtlichen Erzählung „Der Aufruhr in den Cevennen" und einer sehr willkommenen „Chronologie aller Werke Tiecks". Wie schon aus dieser Inhaltsübersicht erkennbar ist, kommt so wirklich in schöner Steigerung und durch wohlabgewogene Betonung des für Tieck Charakteristischen der ganze Dichter zu Worte. Eine wertvolle Beigabe ist das hier zum ersten Male vervielfältigte, besonders lebenswahre Bildnis des Dichters von Joseph Stieler aus dem Jahre 1838/39, dessen Original im Besitze einer Enkelin des Dichters ist. Die Anmerkungen sind so gut wie ganz Eigentum des Herausgebers.

Auch Klees „Wieland" bezeichnet einen bedeutenden Fortschritt über die ältere Kurzische Auswahl in derselben Sammlung, und zwar nicht bloß, was die Reichhaltigkeit anlangt, insofern aus drei jetzt vier Bände geworden sind, sondern namentlich auch durch die vielen trefflich erläuternden Fußnoten und die lichtvollen Einleitungen zu den einzelnen Werken. Ja auch wissenschaftliche Förderung bringt die Ausgabe, so gut wie die Tiecks sie brachte; bestand diese hier in zahlreichen Berichtigungen des Textes und einem Ineditum, so erscheinen von Wieland vier Stücke zum ersten Male in einer Ausgabe seiner Werke: eine „Doris-Ode", „Goethe und die jüngste Niobetochter", die Horaz-Epistel nebst Einleitung und „Merlins Stimme", und dem Texte ist es zugute gekommen, daß eine Textvergleichung, deren Veröffentlichungen der Herausgeber für einen andern Ort in Aussicht stellt, die überragende Vorzüglichkeit der Göschenschen Quartausgabe der „Sämtlichen Werke" (Leipzig 1794 ff.) ergeben hat. Vor allem aber kommt auch in der Auswahl Klees der ganze Wieland viel mehr zur Anschauung, als in der mehr bloß stofflich unterhaltsamen von H. Kurz, und der Wegfall von „Menander und Glycerion" und dem „Goldenen Spiegel", die dieser bot, wird reichlich durch das Neue in der jetzigen Sammlung aufgewogen. Nach einer drei Bogen starken Einleitung steht wieder der „Oberon" an der Spitze, dann folgen zum Teil noch im 1., zum Teil im 2. Bande die poetischen Erzählungen, nur ohne „Clelia und Sinibald" und „Die Wasserkufe". Sonst ist, von den „Göttergesprächen" abgesehen, der Inhalt des 2. Bandes ganz neu. S. 135—250 stehen, und zwar wie immer innerhalb der sachlichen Gruppen, in zeitlicher Folge, 12 „Vermischte Gedichte"; S. 251—320 das Singspiel „Alceste" und das lyrische Drama: „Die Wahl des Herkules". Die „Kleineren Schriften in Prosa" sind teils charakteristisch für den fein- und hochsinnigen Literaturkritiker und sorgfältigen Stilisten Wieland, so seine Besprechungen von Goethes „Götz" und „Götter, Helden und Wieland", desgleichen die Aufsätze: „Einige Lebensumstände Hans Sachsens", „Einleitung zum siebenten Briefe des Horaz" und besonders das „Sendschreiben an einen jungen Dichter"; teils zeigen sie, wie die „Gespräche unter vier Augen" den weitsichtigen und wahrhaft deutsch fühlenden Politiker Wieland. Den 3. und die erste Hälfte des vierten Bandes füllt der „Agathon",

dessen Aufnahme an Stelle des „Goldenen Spiegels" und des Briefromans „Menander und Glycerion", die weniger nachhaltig gewirkt haben, wegen seiner bedeutsamen Stellung in der Geschichte der deutschen Romandichtung nur willkommengeheißen werden kann. Den Beschluß machen die „Abderiten". — Auch hier birgt sich in den knappen Anmerkungen viel Mühe erstmaliger Erläuterung.

Eine wirklich zeitgemäße Aufgabe hat sich die unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrten von Dr. K. Heinemann herausgegebene, von Prof. Dr. E. Elster geleitete Ausgabe von Goethes Werken gestellt. In den ersten 15 Bänden die Meisterwerke, in später folgenden nochmals 15 Bänden die übrigen belletristischen und hauptsächlichsten naturwissenschaftlichen Schriften Goethes umfassend, soll sie alles, was die für die Goetheforschung so fruchtbaren letzten zwei Jahrzehnte an wirklich wertvollen Ergebnissen gezeitigt haben, in einer dem gebildeten Laien schmackhaften Form dem Genuß der Schöpfungen des Dichters, der Klärung und Vertiefung seines Verständnisses dienstbar machen und durch Sichtung der riesig angeschwollenen Goetheliteratur und Verzeichnung des Bleibenden darunter auch der gelehrten Beschäftigung mit dem Dichter einen vorläufigen Ruhepunkt und orientierenden Wegweiser geben. Der uns vorliegende 1. Band von der Hand des rühmlich bekannten Biographen der Mutter Goethes wie des Dichters selbst stellt dem Unternehmen das günstigste Prognostikon. Er enthält eine bei aller Großzügigkeit doch höchst reichhaltige, anregend geschriebene Uebersicht über Goethes Leben und Werke in einem Umfang von vier und eine Würdigung seiner lyrischen Gedichte in einem solchen von zwei Bogen. Dann folgen S. 1—358 die Gedichte in den Abteilungen: Lieder, Gesellige Lieder, Balladen, Elegien, Episteln, Epigramme, Weissagungen des Bakis, Vier Jahreszeiten, Sonette, Kantaten, Vermischte Gedichte, Aus Wilhelm Meister, Antiker Form sich nähernd, An Personen. Zum Schluß geben nicht weniger als 50 Seiten über Erstehung und erste Drucke, strittige Lesarten, Erläuterungen und Beziehungen der Gedichte dem heutigen Stande der Forschung entsprechende Andeutungen und Nachweise. Mögen die übrigen Bände in recht schneller Stetigkeit und in gleicher Gediegenheit folgen, dann wird eine vor dilettantenhaft willkürlicher Ausdeutung gesicherte vertiefte Kenntnis des einzigen Meisters in immer breitere Kreise dringen, und niemand wird die in ihrer bequemen Anordnung, planmäßigen Einheitlichkeit und sachlichen Gediegenheit einzig dastehende Ausgabe entbehren wollen.

3. **Wilhelm Kahl**, Deutsche mundartliche Dichtungen. Für den Schulgebr. herausg. Mit 1 Karte. 8°. XXVI u. 201 S. Leipzig, G. Freytag. Geb. 2 M.

Eine willkommene Ergänzung zu Dähnhardts an sich viel reicheren „Heimatsklängen" (Nr. 19), die uns mehr den gegenwärtigen Stand der Dialektdichtung in voller Breite nahe bringen, ist diese Sammlung mehr nach literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten gemacht, gemäß ihrem Grundsatze, „nur von den bedeutendsten mundartlichen Dichtern Proben in die Sammlung aufzunehmen, und sie dadurch zugleich zu einer Geschichte der deutschen mundartlichen Dichtung in ausgewählten Musterstücken zu machen". Dementsprechend gibt die Einleitung außer einer Abgrenzung der drei großen Mundartengruppen Ober-, Mittel- und Niederdeutsch eine Skizze der Entwickelung der mundartlichen Dichtung genau in der Folge, wie die Proben geordnet sind, und beim ersten Gedichte jedes Meisters eingehendere biographische und literarische Nachweise. Selbst die Aufnahme und die Charakteristiken der Dichter sind meist durch die schon in den

Literaturgeschichten geprägten Urteile bestimmt, und wenn Dähnhardt aus praktischen Gründen die Schreibweise der Originale gelegentlich vereinfacht und verbequemlicht, ist hier eine Aenderung höchstens eingetreten, wo sie durch typographische Schwierigkeiten geboten wurde. Von Simon Dach und Lauremberg bis zu Klaus Groth reichend, umfaßt die Sammlung ausgedehntere Proben überwiegend gebundener Form von 23 Dichtern: 14 ober-, 7 nieder- und 2 mitteldeutschen, in der letzten Gruppe sicher eine Ungleichmäßigkeit und Ungerechtigkeit, die vielleicht auch mit der Abhängigkeit von den „Literaturgeschichten" zusammenhängt, aber doch z. B. einem Sommer und Riedel gegenüber nicht aufrecht erhalten werden kann. Mit der Anordnung des Gebotenen, die im wesentlichen die zeitliche nach dem Erscheinen der Dichtung, nicht die äußerliche nach dem Geburtsjahr ist, kann man einverstanden sein; nur hätte Stelzhamer nicht deshalb, weil er erst spät in Norddeutschland Anerkennung gefunden hat, die letzte Stelle erhalten sollen. — Störende Druckfehler sind S. XI „Der Weber" als Name von G. Hauptmanns bekanntem Drama und S. 165 „Läuschen und Rienels" für Reuters Gedichtsammlung.

4. Sammlung Göschen. Jedes Bdch. 80 Pf. Leipzig, G. J. Göschensche Verl.
   a) Bdch. 25: Das deutsche Volkslied. Ausgew. u. erläut. von Dr. Jul. Sahr. 182 S.
   b) Bdch. 137: H. Jantzen, Dichtungen aus mittelhochd. Frühzeit. 154 S.
   c) Bdch. 138: Simplicius Simplicissimus von Hans Jakob Christoffel von Grimmelshausen. In Ausw. herausg. von Dr. F. Bobertag. 157 S.

Nicht ästhetischem Reingenuß, aber für Verbreitung vielseitigerer und damit wahrerer Erkenntnis des altdeutschen Schrifttums wollen die in Bändchen 137 vereinigten originalen Proben aus der Zeit von 1050 bis 1180 dienen. Es sind Abschnitte aus Genesis und Exodus, Heinrich v. Melk, Anno-, Alexander-, Rolandslied, Kaiserchronik, König Rother und Herzog Ernst. Voraus geht eine allgemeine Einleitung über diesen von der Geistlichkeit beherrschten Zeitraum, und die Proben daraus sind absichtlich in geringerer Zahl, aber größerem Umfang so gewählt, daß sie alle in der Einleitung gekennzeichneten Eigenschaften des Zeitraums veranschaulichen. In jedem Abschnitt geht der mittelhochdeutschen Probe eine Beschreibung und Würdigung des ganzen Werkes und ein Literaturnachweis voraus; bei größern mit mehreren Abschnitten vertretenen Werken vermitteln Inhaltsangaben die Vorstellung des Ganzen, und ein Wörterverzeichnis und gelegentliche Hinweise auf formelle, sachliche oder kritische Schwierigkeiten unter dem Text bieten ebenso ausreichende als dem Stande der Forschung entsprechende Hilfe zur Gewinnung auch des Einzelverständnisses.

Auch Bändchen 25 bietet nicht eine neue kleine Volksliedersammlung zu so viel großen und kleinen, die wir besitzen, sondern es ist eine wirkliche Einführung in das Volkslied, sein Wesen und seine Geschichte. Es will daher verständigerweise nicht durch die Masse des Stoffes wirken, sondern durch gediegene Darbietung seiner 51 Nummern, die sich ziemlich gleichmäßig auf die 5 Gruppen: Historische Volkslieder; Rätsel- und Wettstreitlieder, Balladen; Liebeslust und -Leid; Geistliche Lieder; Verschiedenes, verteilen. Nach einer verständig knappen Einleitung über Wesen und Geschichte des Volksliedes, seine Form und Musik (S. 1—19) ist daher auf den folgenden anderthalbhundert Seiten das Gewicht darauf gelegt, etwa in der Weise, wie es nach Berlits Ausgabe von dessen „Mate-

rialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes" R. Hildebrand getan hat, für jedes Lied immer erst durch Zeichnung der Verhältnisse und des Bodens, aus denen es entwachsen ist, Stimmung und Verständnis zu erwecken, was späterer Zusatz und dauernder Verlust ist, zu kennzeichnen und unter dem Text auch genaue Einzelerklärung zu bieten. Daß S. 173—183 auch 14 Musikproben geboten werden, kann bei dem sangbaren Charakter des Volksliedes, so natürlich es ist, gar nicht genug willkommen geheißen werden.

Bobertags Auswahl gibt nach einer Einleitung über den Verfasser des Simplicissimus und einem Ueberblick über die ganze Dichtung in der für die Schule möglichen Treue gegen das Original 4 für Verfasser und Dichtung charakteristische Abschnitte: Aus der Knabenzeit. Simplicissimus als Soldat. S. als Genosse des Räubers Olivier, S. als Robinson.

5. Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing.

a) Lief. 86: Shakespeare. VII. Macbeth. In Schillers Bearb. herausg. von Dr. E. v. Sallwürk. X u. 118 S. 75 Pf.

b) Lief. 87: Hilfsbuch zu Lessing. Für den Schulgebr. ausgew. u. herausg. von Dr. R. Franz. 160 S. 1 M.

c) Lief. 88: Joh. Gottfr. Herder, Kleinere Prosaschriften. III. Teil. Herausg. von Dr. Th. Matthias. XII u. 99 S. 75 Pf.

Sallwürk schickt dem Schillerschen Texte des Macbeth zwölf Seiten Anmerkungen nach und eine methodisch knappe Einleitung von acht Seiten voraus, die in drei Abschnitten des „Macbeth" Stellung im Leben und Schaffen Shakespeares, dessen Quellen dazu und die Bedeutung und Stellung der Arbeit Schillers für dessen Schaffen erörtert.

Franz in seinem „Hilfsbuch zu Lessing" bietet einen Abriß über Lessings Leben (S. 1—16), eine von knappen Urteilen begleitete Aufzählung seiner Hauptwerke (S. 17—27), eine Sentenzensammlung (S. 154—160) und als Hauptstück (S. 28—153) „Die wichtigsten Gedanken und Ergebnisse aus Lessings Schriften"; diese in den drei Gruppen: Stellung zu den Aufgaben des Lebens und Weltanschauung, Erkenntnis und Wissenschaft, Kunst und Dichtung; nur müßte es genauer heißen: „aus Lessings wissenschaftlichen Schriften", da Stellen aus den Dichtungen — wohl mit gutem Grunde — fehlen. Ueber die Benutzung des Heftchens sagt der Verfasser: „...will der Einführung in ein sicheres und tiefer gehendes Verständnis Lessings dienen. Als ein stets bequem zugängliches, handliches und übersichtliches Hilfsmittel soll es keineswegs die zusammenhängende Behandlung größerer Prosawerke, wie des Laokoon und der Dramaturgie, ersetzen, sondern nur eine wiederholte und eindringende Betrachtung und Aneignung der Hauptgedanken Lessings erleichtern, namentlich auch solcher, zu denen der Unterricht nicht ohne weiteres hinführt".

Für Lieferung 88 ist der Berichterstatter der Herausgeber, und jener weiß daher, was dieser wollte. Aus der Feder des geistvollen Mitbegründers des heutigen humanistischen Unterrichts sollte geboten werden in der „Nemesis" (S. 1—27) das unübertroffene Muster der Entwicklung eines der tiefsinnigsten sittlichen Begriffe der Griechen auf der Grundlage ihrer Kunst, in den Humanitätsbriefen 34—36 (S. 28—40) und 63—73 (S. 47—87) eine bei den jetzigen Lehrplänen und Bestrebungen zur Einführung des Kunstunterrichtes für alle Arten gymnasialer Anstalten gleich wertvolle Würdigung dessen, was an Homer und an der griechischen Plastik humanitätsbildend ist.

6. Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Münster 1901, Aschendorffsche Buchh.
   a) Julius Cäsar. Ein Trauerspiel von W. Shakespeare. Für den Schulgebr. herausg. von Dr. Fr. Zurbonsen. 136 S. Geb. 80 Pf.
   b) Wallenstein, ein dramatisches Gedicht von Fr. v. Schiller. Für den Schulgebr. herausg. von Dr. H. Bockeradt. 445 S. Geb. 1,65 M.
   c) Hermann u. Dorothea von J. W. v. Goethe. Herausg. von Dr. H. Leppermann. Mit 6 Bildern. 128 S. 85 Pf.
   d) Laokoon. Von Lessing. Herausg. v. L. Schunck. 198 S. 1,10 M.
   e) Ernst, Herzog von Schwaben. Ein Trauerspiel von Ludwig Uhland. Herausg. von Dr. J. Löhrer. 104 S. 75 Pf.
   f) Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schauspiel von Heinrich von Kleist. Herausg. von Dr. E. Arens. 155 S. 90 Pf.

Gediegene Bändchen nach Ausstattung und Gründlichkeit. Zurbonsen schickt einen Ueberblick über Shakespeares Leben und Werke, eine Geschichte des Werkes selbst, einen Vergleich mit den geschichtlichen Grundlagen und eine Darstellung der Zeit- und Ortsverhältnisse voraus (S. 1—16). Dem Texte (S. 17—104) folgen nicht nur erläuternde Anmerkungen zu Einzelheiten, sondern ein Aufriß der Handlung, eine Skizzierung der Hauptcharaktere und — ebenfalls skizziert und disponiert — 30 Stoffe zu Vorträgen und Ausarbeitungen (S. 105—136).

Noch viel weiter in der Zurechtlegung des Inhaltes der Dichtung — gewiß nicht für viele Schüler, aber vielleicht für manchen gern selbständiger arbeitenden und zu mehr Selbständigkeit anregenden Lehrer zu weit — geht der Herausgeber des Wallenstein, der dem Texte neben einer vorausgeschickten „Einführung in die Dichtung", d. h. in die äußere Geschichte ihrer Entstehung (S. 3—6) nicht weniger als 140 Seiten Beigaben folgen läßt, nämlich ausführliche Erläuterungen mit Aufgaben für mündliche und schriftliche Darstellungen (S. 305—418), eine tabellarische Uebersicht über die geschichtlichen Ereignisse, welche der Dichtung zu Grunde liegen, mit Hinweisen auf Schillers Abweichungen (S. 419—427), eine Haupt- und Neben-, d. h. Wallenstein- und Max/Thekla-Handlung in Parallele stellende Tafel über den Aufbau der Dichtung (S. 428—433) und ein recht willkommenes Verzeichnis der Personen und Orte, die im „Wallenstein" vorkommen. Die Gedankenführung ist in den Erläuterungen bis ins einzelne sorgfältig vorgegliedert, und im Texte ist die Gliederung durch Vordruck derselben Ziffern und Buchstaben und Sperrdruck der sie begründenden Worte kenntlich gemacht; auch folgen jeder größeren Szene oder jeder Gruppe kleinerer Szenen, ebenso wie jedem Aufzuge und jedem Stücke reichlich Fragen zur Vertiefung und Zusammenfassung.

Das 3., 4., 5. und 6. Bändchen hält sich mehr in den Grenzen des ersten. Besonders lehrreiche Beigaben bei Arens aber sind die Charakteristik Kleists von Eichendorff und die Beurteilung seines Prinz v. Homburg durch Hebbel.

7. Denkmäler der älteren deutschen Literatur, für den literaturgeschichtlichen Unterricht herausg. von Dr. G. Böttticher u. Dr. K. Kinzel. Halle, Buchh. d. Waisenhauses.
   IV, 3: Klopstocks Messias u. Oden. Ausgew. u. erläut. von Prof. Dr. Kinzel. 1901. 136 S. 1 M., kart. 1,15 M.
   Anhang zu den Denkmälern: Geschichte der deutschen Literatur mit einem Abriß der Geschichte der deutschen Sprache u. Metrik, bearb. von G. Böttticher u. K. Kinzel. 5. verb. Aufl. 180 S. Geb. 1,80 M.

Kinzel gibt in der Klopstock-Auswahl, die die Denkmäler abschließt, kurz Kunde von der Entstehung des Messias und der Oden und von ihrer

Aufnahme, eine eigene Würdigung und eine Darstellung von Friedrichs d. Gr. Stellung zur deutschen Literatur, ist bedacht, durch kürzeste Inhaltsangaben zu den nicht aufgenommenen Teilen des Messias doch eine Vorstellung von dessen Aufbau zu geben, und ordnet die 35 Oden nach den Gebieten: Religion, Natur, Freundschaft und Liebe, Vaterland und Zeitverhältnissen. — Die 5. Auflage der Böttticher-Kinzelschen Geschichte der deutschen Literatur weist außer Nachbesserungen und Einzelheiten als neu eine zweiseitige Würdigung des Faust auf.

8. Die deutschen Klassiker, erläut. u. gewürdigt für höh. Lehranst. sowie zum Selbststudium von E. Kuenen u. M. Evers. Leipzig 1901, H. Bredt.
2. Bdch.: Schillers Jungfrau v. Orleans. Von L. Kuenen. 4. Aufl. 95 S. 1 M.
3. Bdch.: Lessings Minna von Barnhelm. Von E. Kuenen. 4. Aufl. 96 S. 1 M.
18. Bdch.: Lessings Emilia Galotti. Von Dr. L. Volkmann. 60 S. 75 Pf.
19. Bdch.: Körners Zriny. Von Dr. E. Genniges. VIII u. 140 S. 1,10 M.

Von diesen bekanntlich für die Hand des Lehrers bestimmten Erläuterungen, die zuletzt im Jahrgang 1896, S. 393, von meinem Vorgänger anerkennend gewürdigt worden sind, bedürfen die schon in 4. Auflage vorliegenden Bändchen 2 und 3 keiner neuen Empfehlung. In beiden Bändchen bilden die Hauptstücke in fortlaufender Erzählung gegebene Darstellungen der Handlung und Schilderungen der Charaktere, außerdem sind ihnen die Abschnitte: Dramaturgische Tafel; Idee; Entstehung, Zeit, Ort, Sprache (Vers); Sentenzen und Texterläuterungen gemeinsam, während Bändchen 2 noch Erläuterungen über „Das Vaterländische im Drama, Die historische Jungfrau und Die Visionen", Bändchen 3 über Gattung des Stückes, Diderots Einfluß und Minna als nationales Drama enthält. — Auch Volkmanns Arbeit fügt sich in diesen Rahmen mit den Abschnitten: Die Fabel, Die Geschichte des Stoffes, Die Handlung, Die Charaktere, Sprache und Darstellung; doch hat er schon hier und noch mehr in den anderen Abschnitten: Würdigung der Handlung, Die drei Einheiten, Die Katastrophe und die tragischen Charaktere, Charakteristik der Tragödie, Wirkung der Tragödie, den Zweck im Auge, zu dem er das Bändchen überhaupt geschrieben hat: gegen R. Diese die Emilia Galotti-Lektüre für Prima zu rechtfertigen und das Stück als die Probe auf das in der „Dramaturgie" aufgestellte Exempel zu erweisen.

Auch Genniges geht bereichernd über den Rahmen hinaus, indem er im VI. Abschnitt Sprache und Vers im „Zriny" sorgfältig beschreibt, im VII. die ganze Geschichte der Dichtung und im VIII. das Verhältnis zu den Quellen eingehend beleuchtet und auch im IX. in der Einzelerklärung mehr gibt. Der 1. Teil des Bändchens, der — eine Neuerung an dieser Sammlung — den Text der Körnerschen Tragödie bringen wird, wird auf das unveränderte Körnersche Original zurückgehn.

9. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker. Paderborn 1900, F. Schöningh.
Bd. 27: Mittelhochdeutsche Dichtungen. Mit Einl. u. Erläut. bearb. von Dr. M. Georges. 224 S. geb. 2 M.
Bd. 26: Schillers Abhandlung über naive u. sentimentalische Dichtung, sowie die Antrittsrede: Was heißt u. zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Für den Schulgebr. eingerichtet von Prof. Dr. M. Schmitz. 170 S. Geb. 1,50 M.
Ergänz.-Bd. 4: Dichtergold. Kernsprüche u. Kernstellen aus deutschen Klassikern aller Zeiten. Für Schule u. Haus ges. u. herausg. von H. Leineweber. 200 S. Geb. 1,80 M.

10. **Schöninghs** Ausgaben ausländischer Klassiker. Ebendas. 1901.
Bd. 1: Shakespeares Julius Cäsar. Herausg. von Dr. H. Schmitt. 206 S. 1,35 M.
Bd. 2: Shakespeares Macbeth. Herausg. von Prof. Dr. J. Hense. 127 S. Geb. 1,40 M.

Georges schickt seiner Auswahl aus den mittelhochdeutschen Dichtungen eine ziemlich eingehende sprach- und literaturgeschichtliche Einleitung voraus und gibt den Text seiner Auswahl aus Nibelungen, Gudrun, Heinrich v. Veldekes „Eneit" und Liedern, Hartmanns „Armem Heinrich" und Liedern; Parzival, Tristan, Minnesangs Frühzeit und Walther fast immer zugleich mittel- und neuhochdeutsch unter- und nebeneinander, das die Hälfte des Buches einnehmende Nibelungenlied nach Zarncke, die Uebersetzung nach Hellinghaus' „Nibelungenlied nach den besten Uebersetzungen". — Schmitz legt das Hauptgewicht auf Vermittelung des Verständnisses der Schillerschen Abhandlungen durch Anmerkungen unter dem Text und gibt im Anhange außer Fragen zur Vermittlung des Verständnisses, ein willkommen ausführliches alphabetisches Verzeichnis der in den Abhandlungen vorkommenden Schriftsteller mit ihren Werken. — Leinewebers Sammlung ist sachlich geordnet, aber schulmeisterlich lehrhaft, um die studierende Jugend vor dem vielen zu bewahren, was „in beiden Klassikern nicht Gold ist", und weil „junge Leute, die sich rühmen, unsre Klassiker vollständig gelesen zu haben, in sehr zweifelhaftem Lichte erscheinen!" Also auch hier statt Freiheit des Durchringens — Bevormundung! — Die beiden Shakespeare-Bändchen sind von gleicher Anlage: in beiden geht dem mit Fußnoten versehenen Texte ein Ueberblick über des Dichters Leben und Werke und eine Wiedererzählung der Quellen der Dichtung voraus, während ein Aufriß derselben und eine Würdigung der Charaktere und Gattung folgt. Der Text des Cäsar ist der in der Schlegelschen Uebersetzung, des Macbeth der danach verbesserte Oechelhäusersche der von der Shakespeare-Gesellschaft veranstalteten Volksausgabe.

11. **Gotthold Ephraim Lessing**, Wie die Alten den Tod gebildet. Eine Untersuchung. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. E. Clausnitzer u. Dr. Br. Wehnert. gr. 8°. 67 S. Halle 1902, H. Schroedel. Kart. 1 M.

Die beiden Herausgeber haben sich in der Weise in ihre Aufgabe geteilt, daß in der Einleitung von 28 Seiten Wehnert die literarische Bedeutung der Abhandlung, namentlich durch eine ins einzelnste gehende, am Rande des Textes selbst wieder angedeutete Gliederung würdigt, während Clausnitzer ihrer kunstgeschichtlichen Bedeutung und Wirkung nachgeht.

12. **Shakespeares** Macbeth, übersetzt von Fr. Theodor Vischer. Schulausg. m. Anmerk. 208 S. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Geb. 1,20 M.

In diesem Bändchen hat die bekannte Cottasche Sammlung eine allerwertvollste Bereicherung erfahren. Denn wenn man auch billig bezweifeln darf, ob eine Einleitung von 78 Seiten mit noch so gediegenen Ausführungen über Charaktere, Bau, Zeitrechnung und Form des Stückes, seine Handlung und deren Quelle, Abfassungszeit und Interpolationen, wie sie der Herausgeber, Prof. Dr. H. Conrad, vorausschickt, das richtige für eine Schulausgabe ist, so ist dagegen das Verdienst gar nicht genug zu bedanken, daß Herr Prof. Robert Vischer gestattet hat, die Uebersetzung seines Vaters, die erst im vorigen Jahre mit dessen Vorlesungen vereint erschienen war, durch diese Schulausgabe auch der studierenden Jugend

zugänglich zu machen, für die ja eben nur das beste gut genug ist. Diese klassische Uebersetzung des Macbeth lehnt sich an die Tieckſche nur da an, wo diese in Sinn und Ausdruck korrekt ist.

13. **Ulrich Buurmann**, Goethes Faust. 2. Teil. Für den Schulgebrauch herausg. 156 S. Leipzig 1900, Rengersche Buchh. Kart. 1 M.

— Erläuterungen u. Aufsätze zur Einführung in Goethes Faust für Lehrer u. den Gebildeten (so!). 114 S. Ebendas. 1901. Kart. 1,50 M.

Ueber diese Schulausgabe des 2. Teils, die hinter einem einleitenden Ueberblick über die ganze Tragödie außer den nur inhaltlich angedeuteten Szenen des Mummenschanzes und den bis auf die V. 10177—10344 ausgeschiedenen 4. Akt den vollständigen Text gibt, sowie über die „Erläuterungen und Aufsätze" läßt sich leider nichts Günstigeres sagen als im vorigen Berichte S. 239 über Buurmanns Schulausgabe des 1. Teiles. Bei aller schönen Begeisterung für die Dichtung und den Wert, den sie für den Verfasser persönlich gehabt haben mag — er erzählt im 3. Bändchen auch seine Beziehungen zu Hochschul- u. a. Lehrern — fehlt ihm zur Führung durch die Dichtung doch der pädagogische und methodische Takt und oft auch in Einzelheiten die treffende Genauigkeit. Nur je ein Beispiel: Was Faust beim Vertrage einsetzt, soll seine „edle Unzufriedenheit" sein, während es doch die Seele und jene die Eigenschaft ist, kraft deren er den Einsatz nicht verliert. Alle möglichen Titanensagen von der griechischen Theogonie her werden mit dem Faust in Verbindung gebracht — weil sie der Verf. ehedem in einer Bremer Zeitung dargestellt hatte! — und bei den Worten „Ein angeraucht Papier" wird eine Warnung vor der Beziehung auf das Tabakrauchen und eine Ereiferung gegen das Rauchen überhaupt als die Wurzel alles Uebels angebracht. Die Eignung des Faust für die Schule wird auch damit begründet, „daß die Gretchentragödie wahr und ergreifend aufkeimende Liebe, Schuld, Not und Untergang eines allzuleicht dem Manne vertrauenden Mädchens vorführe", und aus diesen einer taktvollen Behandlung der Dichtung leichthin eingeordneten Szenen wird neben andern gar auch das Thema genommen: „Zwei Liebespaare, Faust und Gretchen, Mephistopheles und Marthe!" Sapienti sat!

14. **Immermann**, Der Oberhof. Mit Proben aus dem Roman „Münchhausen" für den Schulgebr. herausg. von H. Muchau. 256 S. Leipzig 1901, G. Freytag. Geb. 1,20 M.

Die Ausgabe bietet nicht nur, wie es sonst üblich ist, bis auf einige durch kleinern Druck gekennzeichnete Inhaltsangaben einzelner Kapitel und Stellen den „Oberhof" vollständig, sondern macht vielmehr in der Einleitung, nachdem Immermanns Leben und dramatisches Schaffen behandelt ist, den ersten Versuch, schon in der Schullektüre den organischen Zusammenhang des unsterblichen Musters der Dorfgeschichte mit dem ganzen Romane „Münchhausen" zum Bewußtsein und Verständnis zu bringen. Diesem Zwecke dient eine an O. v. Leixner angelehnte Würdigung des Romans, ein in einer Paralleltafel vergegenwärtigter Ueberblick über den Zusammenhang der Dorfgeschichte mit dem Roman und der Abdruck einiger Proben aus dessen erstem Buche. Fünf wohlgelungene Abbildungen vom Magdeburger Immermann-Denkmal sind ein hübscher Schmuck des Bändchens.

15. **Adolf Mager**, Moderne deutsche Dichter. Für Schule u. Haus herausg. 2. Aufl. VIII u. 334 S. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 4 K.

Wer von recht vielen Dichtern der Neuzeit ein weniges, auch von Romandichtern zwei, drei Seiten Text zu verwenden weiß, findet in dem Buche, von Mission und Mörike angefangen bis auf Dehmel und die Ambrosius voran kurze Daten, dann Proben von 80 Dichtern und Dichterinnen, von 33 auch das Bild und zum Schluß 9 Seiten Anmerkungen.

16. **H. J. Lindner**, Was sollen unsere Töchter lesen? Ein Wegweiser für Haus, Schule u. Seminar, sowie zur Vorbereitung auf pädagog. Prüfungen. VI u. 81 S. Leipzig 1901, G. Freytag. 1,50 M. (1,80 K.).

Auf ein praktisches Ziel gerichtet: die Einrichtung einer von den Schulkassen zu unterhaltenden Büchersammlung für das 4.—10. Schuljahr vollentwickelter höherer Mädchenschulen, erörtert das manchmal etwas umständliche Schriftchen in 5 Abschnitten das Für und Wider der häuslichen Jugendlektüre, die Geschichte der Jugendliteratur — der ansprechendste Abschnitt, — die von dieser zu beachtenden erziehlichen Grundsätze, ihre Gattungen und die Einrichtung und Verwaltung einer Schülerinnenbibliothek. Wenn man die Wertung solcher Lektüre und die auf ihre Ermöglichung gerichteten Forderungen nur unterschreiben kann, bedarf dagegen das im VI. Abschnitt gegebene nach Jahrgängen geordnete Verzeichnis noch einer gründlichen Sichtung und Bereicherung; denn es macht sehr den Eindruck einer Verzeichnung von zufällig Vorhandenem, indem recht Altes, zum Teil im theoretischen Teil verurteiltes aufdringlich Lehrhaftes aufgenommen, dagegen z. B. Erzählungen und Märchen Storms, Novellen oder „Die Familie" (Cottasche Schulausgabe) von Riehl; P. Glaß u. a. Neuere ganz fehlen.

17. **K. Wacker**, Nibelungenlied und Gudrun. Nach neuhochdeutschen Uebersetzungen im Auszug für höh. Mädchenschulen bearb. VIII u. 116 S. Münster 1901, F. Schöningh. Geb. 1 M.

Dieser Auszug aus Nibelungen und Gudrun bietet sich als Mittel zur Erreichung der — vorgedruckten — Lehrziele und Lehraufgaben für die Kl. III höherer Mädchenschule an und enthält nach kurzen Angaben über geschichtliche und mythologische Grundlagen, Grundgedanken, Form und Ueberlieferung der Dichtungen aus dem Nibelungenliede 14, aus der Gudrun 7 untereinander durch Inhaltsangaben in Prosa verbundene Abschnitte und im Anhang eine Probe aus W. Jordans Nibelungen. Eine — freilich bedenkliche — Eigenart ist die Zusammenstellung aus nicht weniger als 10 Uebersetzungen: denen von Freytag, Junghans, Bartsch, Bürger, Braunfels, Marbach, v. Hiesberg; Bacmeister, Keller und Klee!

18. **Goethes** Ausgewählte Gedichte. In chronolog. Folge m. Anmerk. herausg. von Otto Harnack. Kl. 8°. XIII u. 388 S. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn. In Leinen 3 M., in Leder 4 M.

Nicht für die Schule, sondern aus Anlaß des Goethe-Jubiläums und der Gründung des Goethe-Bundes entstanden, um zur Erleichterung des Verständnisses und der Würdigung des Dichters in weiteren Kreisen beizutragen, wird das taschenbuchartig gehaltene Werkchen doch auch Lehrern willkommen sein. Von aller epigrammatischen und Spruchdichtung abgesehen, bietet es als das Wichtigste aus den die Entwicklung des Dichters am deutlichsten widerspiegelnden Gedichten etwa ein Drittel einer von dem als Goethekenner bekannten Verfasser vorbereiteten chronologischen

Sammlung sämtlicher lyrischen Gedichte. Die hinter jedem Gedichte folgenden knappen Anmerkungen geben im wesentlichen Daten über die Entstehung und Beziehungen, gelegentlich auch Andeutungen über seine Idee und Hinweise auf Parallelen.

19. O. **Dähnhardt**, Heimatklänge aus deutschen Gauen. Mit Buchschmuck von Robert Engels. Leipzig 1901, B. G. Teubner.
1. Aus Marsch und Heide. Kl. 4°. XX u. 170 S. Geb. 2,60 M.
2. Aus Rebenflur u. Waldesgrund. Kl. 4°. XX u. 185 S. Geb. 2,60 M.
3. Aus Hochland u. Schneegebirg. Kl. 4°. XXII u. 186 S. Geb. 2,60 M.

Es war ein sehr glücklicher Gedanke, durch eine solche landschaftlich in die Breite, nicht geschichtlich nur an vereinzelten Stellen in die Tiefe gebaute Sammlung zugleich eine Charakteristik der deutschen Volksstämme und ein Mittel zur Einführung in deren Mundarten in ihren liebenswürdigsten Offenbarungen zu schaffen, und Oskar Dähnhardt, der Herausgeber der Sammlung „Volkstümliches aus dem Königreich Sachsen" und der „Naturgeschichtlichen Volksmärchen aus nah und fern", war der rechte Mann zu seiner Ausführung. Das Geleitwort „Zur Einführung", das in gleichem Wortlaut verständigerweise allen drei Bänden vorausgeschickt ist, schildert schlicht und warm, mit ebensoviel Liebe als Sachkenntnis die bunte Mannigfaltigkeit, in der sich deutsches Volkstum in seiner reichen Stammesgliederung von der Waterkant bis zu den Alpen- und Karpathengipfeln bricht. Es würdigt kurz auch die Förderung, die Schriftsprache, Gesellschaft und Nation, diese besonders durch höhere Würdigung der mundartlichen Dichtung Oesterreichs auch im Norden, aus Vertrautheit mit den Mundarten der Heimat wie andrer Gaue haben können, und verrät, in welcher Weise der Verfasser solche Gedichte und Geschichten — denn auch die Prosa ist erfreulich reichlich bedacht — in einer Quarta der Leipziger Thomasschule selber benutzt hat und sie sich überhaupt benützt denkt, um früh die Liebe für die Mundart zu wecken. Angaben der schriftgemäßen Formen und Bedeutungen unter dem Text helfen über etwaige Schwierigkeiten hinweg, und ein Quellenverzeichnis ermöglicht es auch, ungefähr Entstehungszeit und Gegenwartswert der Proben zu erkennen. Mit Rücksicht auf den Zweck, dem Lehrer leicht erkenntlich darzubieten, was in seiner Landschaft grade das am leichtesten Verständliche ist, sind die Dichtungen nach politischen Grenzen geordnet. Die Gruppen, in denen im 1. Bande die niederdeutschen Mundarten zusammengefaßt wurden, sind: Schleswig-Holstein; Hansestädte und Oldenburg; Hannover; Mecklenburg; Pommern; die nördliche Provinz Sachsen; Brandenburg; Westpreußen; Ostpreußen; Braunschweig; Westfalen und Nordrheinische Mundarten (Essen, Niederbergisch, Wupperthal). Auch der 2., mitteldeutsche Band, umfaßt 12 deutsche Landschaften: Rheinlande (Köln, Hunsrück, Trier, Aachen); Luxemburg; Hessen-Nassau; Hessen-Darmstadt; Bayrische Pfalz; Nord-Baden; Nord-Württemberg; Nord-Bayern; Thüringen; Sachsen; Schlesien und Nord-Böhmen. Die im 3. Bande gemachten oberdeutschen Gruppen sind überschrieben: Elsaß; Schweiz; Süd-Baden; Süd-Württemberg; Süd-Bayern; Vorarlberg, Tirol, Salzburg; Oberösterreich; Niederösterreich; Steiermark; Kärnten; Sprachinseln in Ungarn. — Die Auswahl ist der Schule durchaus angemessen, ohne zimperlich zu sein, und so können den trauten „Heimatklängen" nur in allen Schulen, hohen und niedern, offene Ohren und Herzen gewünscht werden. Auch die sinnigen und kräftigen, ernsten und heitern Holzschnitte brauchen den Kindern nur gezeigt zu werden, und ihr

Herz wird sich hinein lachen und fühlen auch in fremde deutsche Art und Landschaft.

20. **Ad. Goldberg**, Licht aus Osten. Gedichte u. Sprüche aus der morgenländischen Literatur für die reifere Jugend ausgew. X u. 159 S. Frankfurt a. M. 1901, J. Kauffmann. Geb. 3 M.

Die für die reifere, besonders die weibliche Jugend bestimmte Sammlung will, die Bibellektüre ergänzend, durch eine gewählte Darbietung des Guten und Schönen, was das Morgenland von den Veden bis zu einzelnen Neuhebräern des Mittelalters und einigen neupersischen Dichtern selbst des 19. Jahrhunderts, von den Aegyptern im Süden bis zu den Mandschuren im Norden, von den Chinesen im Osten bis zu provençalischen und spanischen Arabern und Neuhebräern im Westen hervorgebracht hat, die Humanität, den Sinn für das, was die Menschheit einigt, fördern und neben einer Ergänzung der meist einseitig christlich-abendländischen Anthologien zugleich eine Stoffsammlung zu Vorträgen und Stammbucheinträgen sein. Die durchweg lyrischen oder gnomologischen Dichtungen sind in 9 Gruppen: Natur und Gott, Welt und Mensch, Menschliche Eigenschaften, Schicksal, Der Mensch in der Gesellschaft, Wissenschaft und Dichtkunst, Verschiedenes, Sprüche und Sentenzen, zwei Abteilungen, deren Inhalt freilich besser untergebracht werden konnte, und Rätsel geordnet. Zwei mit biographischen und literarhistorischen Angaben ausgestattete Verzeichnisse der Verfasser und der Uebersetzer und Sammler sind eine willkommene Beigabe, und der Verfasser verspricht auch nicht zuviel, wenn er sagt, er habe die Auswahl „mit größter Rücksicht auf Treue und Kunst der Uebersetzung und Schönheit der Form getroffen".

21. **Theodor Sosnosky**, Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Eine poetische Revue. 8°. XVI u. 464 S. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Geb. 5 M.

Lieder, auch Balladen von Dichtern, die im 19. Jahrhundert zu dichten begonnen haben oder doch zuerst bekannt geworden und geboren sind, so grenzt das Vorwort den Stoff des Buches ab. Die Folge ist die rein zeitliche, und nur Schönheit und Eigenart der Dichtungen sollen bestimmend gewesen sein für die Auswahl, zu deren Rechtfertigung das Vorwort auch noch anderes Aeußerliche sagt. Doch verhindern zwei Dinge, daß die vornehm gedruckte Sammlung ein getreues Abbild der Entwicklung der deutschen Lyrik im 19. Jahrhundert böte: statt nach der Bedeutung der Dichter ist der Raum recht willkürlich verteilt, sodaß z. B. Dingelstedt, Freiligrath, Heine lange Seitenreihen erhalten haben und Meister wie Mörike und Gottfr. Keller viel zu kurz kommen. Oft hat der bloße Zufall, wozu das Vorwiegen der österreichischen Dichter in der Sammlung eines Oesterreichers noch gar nicht gezählt werden soll, entschieden. Sagt doch der Herausgeber selbst, es könne sein, daß mancher begabte Lyriker fehle, nur weil er ihn nicht kenne und vielleicht niemand als sein Verleger und seine Bekannten von ihm wüßten! Das ist doch kein Grundsatz für einen, der sich als Führer durch ein Gebiet anbietet; und überdies sind unter den von ihm aufgenommenen vielen Einspännern, die den Großen Luft und Licht wegnehmen, gar manche, von denen ihm solch obenhin streifender Spott zurückgegeben werden könnte.

22. **P. Prinz**, Deutscher Dichterhain. Eine Auslese deutscher Gedichte für Schule u. Haus. Mit einem Nachtrage auf Grund des Seminarlehrplanes vom 1. Juli 1901. XVI u. 805 S. Habelschwerdt 1901, J. Wolf. 8 M.

Die in erster Reihe ausdrücklich für katholische Lehrerseminare bestimmte Sammlung aus Dichtern seit dem Auftreten Klopstocks besteht

aus drei Teilen, deren erste beide Teile alphabetisch nach den Dichtern geordnet sind: nämlich S. 1—583 lyrische und epische Gedichte jeder Art, S. 584—676 Kinderlieder. Der dritte Teil dagegen, ein Nachtrag (S. 677—805), der durch die neue Bestimmung veranlaßt ist, im Seminar auch „die bedeutendsten Persönlichkeiten auf dem Gebiete der deutschen Literatur des 16. und 17. Jahrhunderts in Einzeldarstellungen mit Proben aus ihren Werken" zu behandeln, ist chronologisch geordnet und greift verständig mit einigen Uebersetzungsproben auch gleich auf die mittelhochdeutsche Zeit zurück. Uebrigens würden logischer in diesen, und nicht in den ersten Teil auch Simrocks Uebersetzungen des Hildebrandsliedes und aus Heliand und Parzival gehören. Die Auswahl vermeidet selbstverständlich katholischer Empfindlichkeit Unbequemes und bedenkt manchen unbedeutenden katholischen Dichter überreichlich, geht aber doch immer auch um ausgesprochen protestantische Dichter, wie Brant, Hans Sachs, Luther und Gerhardt, nicht herum.

23. **Richard Jahnke**, Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege. 1. Teil. Text. Kl. 8°. XII u. 220 S. Leipzig 1902, H. Bredt. 1 M.

Nach der alphabetischen Folge der Verfasser gibt hier der verdiente Leiter der deutschen Schule in Brüssel 130 Gedichte von 15 Dichtern der ernsten Zeit, darunter für die Zeichnung der damaligen Stimmung auch so charakteristische von unbedeutenderen Sängern, wie von Collins „Ruf an den Feind" oder Selchows „Morgenlied der schwarzen Freischar". Denn die Sammlung soll unsrer verwöhnten Jugend vor allem die ganze vaterländisch begeisterte, lebenverachtende Stimmung und die zufriedene gottergebene Schlichtheit jener großen Jahre zur Empfindung bringen, nicht etwa bloß die Geschichtsdaten anschaulich machen. Trotzdem hätten die Jahre der Entstehung der Gedichte allgemeiner, als es geschehen ist, angegeben werden können. Indes holt dies vielleicht der 2. Teil nach.

24. **Bernard Arens**, S. J., Durch die Jahrhunderte. Geschichten u. Gestalten aus den Erzählungen und Legenden des P. V. Delaporte S. J. ausgew. u. der fromm-frei-fröhlichen Jugend gewidmet. VI u. 208 S. Stuttgart, Jos. Roth. 2 M., geb. 2,50 M.

Neunundzwanzig Erzählungen des französischen Jesuiten Delaporte aus dem biblischen, klassischen Zeitalter, dem Mittelalter und der Neuzeit bietet hier sein Feldkircher Ordensbruder für die Jugend an, und mag ich sie, da der Adresse das starke Arbeiten mit Schreck, Tod und Spuk, Menschen- und Weltverachtung zu sehr widerspricht, auch dieser nicht weiter empfehlen, so sind sie doch unbedingt lehrreich für den Lehrer, der hier neben jenem Geiste die geschickte Methode kennen lernen kann, überlieferte Typen und Wendungen verstärkend und in einer Sprache herauszuarbeiten, die noch in der Uebersetzung so gefangen nimmt, wie im französischen Original.

25. Der Ueberfall im Wildbad oder Schwäbische Bauerntreue. Dichtung von E. Hoffmann-Hemmingen, in Jamben von A. W. in K.

Herzog Ulrich und der Pfeifer von Hardt. Frei nach Hauffs Lichtenstein. Von J. L.

Konrad Widerholb, Kommandant auf Hohentwiel. Ein Bild aus dem dreißigjährigen Kriege. Von E. Mg. — Sämtlich bei J. F. Steinkopf in Stuttgart 1901 erschienen, das erste und zweite in 2. Aufl., je 30 Pf., 10 Exempl. zu 2,50 M., das dritte zu 50 Pf., in 10 Exemplaren zu 4 M.

Schlichte dramatische Bilder, verdienen die drei „Zur Aufführung für Vereine und Schulen" bestimmten Heftchen aus doppeltem Grunde

empfohlen zu werden. Solch geschichtliche Formen für Huldigungen gegen Fürstenhaus und Vaterland halten sich leichter von Gemachtem und daher nachher Erkaltendem frei, und zugleich bedeuten diese Volks- oder Schulspiele ein Mittel der Förderung der Kunst im Volke und durch das Volk, dessen Gliedern, alten und jungen sie um so heimlicher sein werden, als seine Vertreter in der schwäbischen Mundart sprechen.

26. **Friedrich Schaefer**, Das Köstlichste. Ein Märchen. 8°. 34 S. Wolfenbüttel 1901, J. Zwißler. 50 Pf.

Ein Erinnerungsblatt — will sagen: ein Blatt zur Erinnerung! — an die Jubelversammlung des Braunschweigischen Landes-Lehrer-Vereins am 1., 2. und 3. Oktober 1900 in Wolfenbüttel, wird das Märchenspiel doch nicht nur den 700 Teilnehmern, vor denen es aufgeführt worden ist, als Erinnerung willkommen sein, sondern es verdient auch allgemeinere Würdigung. Denn es ist ein formell und inhaltlich feinsinniges Zeugnis von dem Bewußtsein einer Lehrschaft, die als Ideal das Ziel verfolgt, die Führerin zu einem monarchisch-christlichen Idealstaate zu sein, worin alle dem Fürsten gleich werten Stände wie ihren gemeinsamen Vater auf dem Throne keine Sorge mehr drückt, wenn die Krone „das Abbild ist von klügrer bessrer Menschen Glückseligkeit".

27. **A. Görgen**, Vaterländische Festfeiern. Kl. 8°. XV u. 295 S. Trier 1900, N. Disteldorf. 2 M., geb. 2,50 M.

Durchweg auf preußische Schulen berechnet und im Tone eines etwas massiven Patriotismus gehalten, kann die auch einige eigene Reimereien des Verfassers enthaltende Arbeit immerhin manchem Lehrer willkommen sein ihrer Reichhaltigkeit halber. Nach einem 1. Teil (S. 1—6) mit „behördlichen Bestimmungen" über vaterländische Fest- und Gedenkfeiern in einem Goßlerschen Ministerialerlaß und Verfügungen der Regierungen zu Koblenz, Trier, Posen und Bromberg, einem Programm und einem Mustergebet, folgen im 2. Teil (S. 7—116) 25 meist breiter ausgeführte, gelegentlich auch nur skizzierte Ansprachen mit 33 Themenvorschlägen. Der 3. Teil (S. 117—261) enthält, auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilt, 141 Gedichte und Lieder für vaterländische Festtage und Gedenktage, endlich der 4. Teil (S. 262—295) Denkwürdige Aktenstücke und Goldene Kaiserworte Wilhelms I., Friedrichs III. und Wilhelms II.

V. Erläuterungsschriften.

1. **J. Minor**, Goethes Faust. Entstehungsgeschichte u. Erklärung. 2 Bde. Stuttgart 1901, J. G. Cottasche Buchh. 8 M.
   1. Bd.: Der Urfaust und das Fragment. XVI u. 378 S.
   2. Bd.: Der erste Teil. 286 S.

Das in seiner für die Faststudien grundlegenden Bedeutung schon S. 213 gewürdigte Werk gibt, wie der Titel sagt und die Persönlichkeit des ersten Vertreters der Literaturgeschichte an der Wiener Hochschule nicht anders erwarten ließ, die Erklärung des Faust, und zwar zunächst nur des ersten Teiles, in genetischer Weise. Im ersten Bande wird die ursprünglichste, in der ersten Konzeption nach Straßburg, in der ersten Niederschrift in den Frankfurter Herbst von 1774 verlegte Faustdichtung, der sogenannte ‚Urfaust', und das ‚Fragment' von 1790 betrachtet und erläutert, doch so, daß die später behufs Einfügung in den Ersten Teil daran vorgenommenen Aenderungen schon hier mit zur Sprache kommen; im zweiten Bande wird dann ebenso der Erste Teil in seinen neuen Zudichtungen behandelt. Im ersten Bande geht der szenenweise, aber natür-

lich in der Reihenfolge der Entstehung, fortschreitenden Inhaltsentwicklung des Urfaust eine kurze Zusammenstellung der Nachrichten zur äußeren Entstehungsgeschichte und eine noch kürzere Darstellung über das Verhältnis der Dichtung zur Sage eben nur so weit, als diese Goethe bekannt gewesen ist, sowie eine Würdigung alles dessen voraus, was „Erlebtes und Erlerntes" in der ältesten Dichtung steckt; es folgt ein großer „Zur Kritik des Urfaust" überschriebener abschließender Abschnitt (S. 242—280), aus dem als Wichtigstes hervorgehoben sein mag die Feststellung, daß im Urfaust jede Andeutung eines für Faust versöhnlichen Ausganges fehlt, und die Betrachtung über die Dämonologie im Faust, die all die besonders durch Kuno Fischer angeregten Grübeleien über die Widersprüche zwischen Gott, Makrokosmus, Erdgeist und Mephisto widerlegt und in aller Vielheit der Namen und Geister mit sicher entwirrender Hand eine einheitliche Grundanschauung von einem alle bewegenden höchsten Gotte nachweist. Auch der Betrachtung der neuen Szenen des „Fragmentes" geht ein Ueberblick über die äußere Entstehungsgeschichte voraus, ebenso dem „Ersten Teile", vor dem außerdem ein in so klarer und tiefer Weise noch nie geführter Nachweis des romantischen Charakters der im Ersten Teile enthaltenen Faustdichtung steht. Ein abschließender Abschnitt wie der zur Würdigung des Urfaust fehlt hinter der Betrachtung des „Fragments" wie hinter der Behandlung des „Ersten Teils", gewiß nicht ohne guten Grund, da die in dem geschichtlich entwickelnden Werke noch nicht beabsichtigte ästhetische Gesamtwürdigung wohl nur im Zusammenhange des ganzen Werkes erfolgen kann. Eben darum aber müssen wir den hochverdienten Meister dringend bitten, uns diesmal nicht wieder wie bei seinem „Schiller" vergeblich auf den Abschluß des begonnenen Werkes warten zu lassen. Möge er vielmehr das am Schlusse des Vorwortes an die Bedingung des Beifalls für den Ersten Teil geknüpfte Versprechen, da diese Bedingung nicht unerfüllt bleiben kann, recht bald erfüllen und uns zum Schlusse in einem besonderen Teile, oder was für den bescheidenen Philologen vielleicht auch genügen würde, in einer das ganze Werk abschließenden ästhetischen Würdigung der Gesamtdichtung seine Antwort auf die Frage entwickeln, wie weit Goethe die im „Vorspiel auf dem Theater" neckisch zugleich behauptete und eingeschränkte Einheit der Dichtung erreicht oder doch vorgetäuscht habe.

Doch auch jetzt schon hat die gelehrte Beschäftigung mit der Dichtung wie ihr empfindungsvoller Genuß für den schlichten, nachdenksamen Laien durch das Gebotene die höchste Förderung erfahren. Der gebildete Leser zum Genuß wird namentlich für dreierlei dankbar sein: für die nur einer staunenswerten Belesenheit mögliche breite Aufrollung des Hintergrundes ebenso der Faustsage wie der Zeitideen, von dem sich nun die Dichtung als ihre genialste Gestaltung abhebt; für den Nachweis der fast immer erfolgreichen Kunst, womit Goethe die Jugenddichtung vom übermenschlichen Individuum in die keinen Abfall, sondern eine reifere Fortbildung darstellende typische Tragödie vom edelstrebenden Menschen hinübergeleitet hat; endlich für die überzeugende Deutung der angeblichen Widersprüche in den Rollen Fausts wie Mephistos als Mittel der Charakteristik und Stimmungsmalerei, die in jenem die zwei Seelen, von denen er ja redet, wirklich fühlen, diesen als den Lügengeist wirklich erkennen lassen sollen. Zu solchen großen Ergebnissen gesellen sich hundertfältig Hinweise auf die richtige Auffassung, oft selbst Betonung im einzelnen, auf feine Züge der Gedankenführung, auf das Ebenmaß in der Gliederung der einzelnen Auftritte, auf die Wechselbeziehung zwischen Stimmung, Gedanke

und Versmaß; kurz, das Werk ist nach so viel Betätigung zersetzenden Scharfsinns am Faust endlich wieder einmal eine vorläufig abschließende, aufbauende Würdigung unsrer größten Dichtung, an der weder der gelehrte Faustforscher noch der bloße ernste Verehrer künftig vorübergehen dürfen.

Daß unsre Anerkennung doch nicht auf kritiklosem Lesen beruht, möge die Aeußerung wenigstens eines Bedenkens gegen eine Einzelheit beweisen, gegen die unbedingte Annahme eines versöhnenden Ausgangs des „Tasso" und die Nichtbeachtung der „Stella" als des frühsten versöhnlich abgeschlossenen Goetheschen Dramas (Bd. 1, S. 255).

2. **Martin Wohlrab**, Aesthetische Erklärung Shakespearescher Dramen. à Bd. 1,50 M., geb. 2 M. Dresden, L. Ehlermann.
Bd. 1: Hamlet, Prinz von Dänemark. 98 S.
Bd. 2: Coriolan. 96 S.

Beide Bändchen bestehen in ihrem Kern in einer von Szene zu Szene fortschreitenden, bei jeder Szenengruppe und jedem Aktschlusse Rückschau haltenden Wiedergabe des Inhaltes, der grade genug Winke für das Einzelverständnis eingeflochten sind, die gewissenhaft und unter einheitlichem Gesichtspunkt die Bedeutung jedes Auftrittes in der Oekonomie des Dramas würdigt und frei von jeder Schablonisierung, auch der von Gustav Freytags Technik des Dramas, auf Grund der schlichten, raisonnierenden Paraphrase doch zu wirklich ästhetischer Betrachtung der Dramen, d. h. zu ihrer Auffassung unter einem zu lebhafter Empfindung gebrachten Grundmotiv führt. Es wird für Hamlet im Pessimismus, für Coriolan im ungebändigten Heldentum gefunden, und hier wie da gelingt es ihm, manches, was bei andern Erklärungen überschießendes Bei- und Nebenwerk blieb, als zweckdienliches Glied des ganzen Organismus aufzuweisen. Nur daß Coriolan unbedingt vom Vorwurf des Verrates gereinigt werden soll, will mir nicht eingehn. „Indem Rom ihn verbannte, hörte er auf, römischer Bürger zu sein", sagt Wohlrab S. 54; aber der Held selbst sagt IV, 3: „ich will mit der ganzen Hölle Wut Mein giftzerfreßnes Heimatland bekämpfen". Die Mutter nennt ihn V, 3 „einen Abtrünnigen, einen abgefallnen Sohn", und wenn sie ihm für den Fall siegreichen Einzuges in Rom den Abscheu aller Zeiten ankündigt und etwas androht, was ihr jetzt noch auszusprechen zu schrecklich ist, so kann doch dies nur das sein, daß auch sie, die mit ihm über die Anklage des Verrates aus dem Munde der Tribunen entrüstet gewesen ist, nun ihn selbst als Vaterlandsverräter würde ansehen müssen. Das Grundmotiv wird dadurch nicht beeinträchtigt; im Gegenteil, es ist die Unbändigkeit seines Heldentums, worin er die dem Vaterlande angedrohte Rache erst nicht als das empfindet, was sie ist, bis der Mutter Römerstolz, die in der Mutter verkörperte Zusammengehörigkeit mit dem von ihm verleugneten Heimatboden das Unternehmen ihm unausführbar macht. Es ist mutatis mutandis ähnlich, wie im Götz: der über den ungerechten Vorwurf des Verrates bis zur Selbstvergessenheit empört ist, begeht in der Empörung das ihm erst zu Unrecht gemachte Verbrechen doch und stirbt, durch dieses des natürlichen Haltes beraubt, durch Verrat. — Gemeinsam sind beiden Bändchen eine Tafel über die Gliederung des Stückes und eine Betrachtung über Ort und Zeit. Im Hamletbändchen steht eine Einleitung über die Hamletsage und eine sorgfältig zusammengestellte Vorgeschichte voran, das Coriolanbändchen schließt mit einer Betrachtung über das Verhältnis des Dichters zu seiner Quelle, der Northschen Plutarch-Uebersetzung, die auch vorher schon mehrfach glücklich benutzt ist, um dürftige

Andeutungen des Dichters verständlich zu machen. — Der hochverdiente Verfasser hat sein doppeltes Ziel, Shakespearischen Meisterdramen tieferes Verständnis und ästhetischere Würdigung zu sichern, vorzüglich erreicht.

3. **A. Wohlthat**, Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. X u. 192 S. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 2 M. (2,40 K.).

Wohlthats aus der Wirksamkeit an einer höheren Mädchenschule hervorgegangene Arbeit ist dem beachtenswerten Grundgedanken entsprungen, durch Aufweis des Aufbaues der Schuldramen schon bei der vorbereitenden Hauslektüre für deren ästhetische Betrachtung mehr Raum zu schaffen. Nach einer kurzen Einleitung über die Technik des Dramas werden nach der hier festgestellten Gliederung 46 Dramen von Sophokles (5), Euripides (1), Shakespeare (6), Lessing (4), Goethe (6: darunter auch Faust I und II), Schiller (6), Kleist (2), Körner (1), Uhland (1), Grillparzer (6), Hebbel (Nibelungen) und O. Ludwig (1) analysiert.

4. Aus deutschen Lesebüchern. Dichtungen in Poesie u. Prosa erläut. für Schule u. Haus. Herausg. von R. Dietlein, W. Dietlein u. Frdr. Polack. III. Bd. 5. Aufl. herausg. von Dr. Paul Polack. 670 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 5,50 M., geb. 7 M.

V. Bd.: Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. II. Abteilung: Friedrich Schillers Dramen I. Bearb. von Dr. O. Frick. 3. Aufl. 367 S. Ebendas. 4 M., geb. 5,40 M.

Nur durch vereinzelte Berichtigungen und Neubearbeitungen von ihrer Vorgängerin unterschieden, ist die fünfte Auflage des 3. Bandes durch ihr bloßes Dasein die beste Neuempfehlung des oft angezeigten tüchtigen Werkes. — Auch die zweite Abteilung des fünften Bandes, dessen Abschluß mit der gediegenen 4. Abteilung im Berichte von 1899, S. 214, gemeldet werden konnte, hat es innerhalb zwölf Jahren schon auf die dritte Auflage gebracht. Die Stoffverteilung, wonach etwa die eine Hälfte des Raumes für „Die Räuber", „Die Verschwörung des Fiesko", „Kabale und Liebe" und „Don Carlos" und die andere auf den „Wallenstein" kommt, ist ebenso wie die Behandlung die altbewährte geblieben; dagegen ist in zahlreichen einzelnen Verbesserungen und Zusätzen die neuste Literatur einschließlich der von 1901 verwertet, sodaß die Abteilung durchaus auf der Höhe der Zeit steht.

5. **Fr. Teetz**, Schillers Lied von der Glocke. Uebersichtlich geordneter Text m. nebenstehender eingehender Gliederung u. einer bildlichen Veranschaulichung des Glockengusses. 32 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. 50 Pf.

Das Heftchen gibt links den Text, in welchem Fett- und Sperrdruck die thematischen Begriffe und Verse kennzeichnen, rechts das entsprechende Stück der Gliederung in drei Kolonnen und mit Hilfe von römischen und arabischen Ziffern, großen und kleinen lateinischen, sowie einfachen und doppelten griechischen Buchstaben ein Gesamtbild des Aufbaus. Wer ein Freund solches Schematisierens ist, dem wird ein solch sauberer Aufriß des Schemas gewiß willkommen sein.

VI. Kunst- und Versiehre u. a.

1. **Ernst Linde**, Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. gr. 8°. VIII u. 272 S. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 3,40 M., Leinenband 4 M.

Ein Buch zur rechten Stunde, das nicht nur alle Lehrer, sondern überhaupt alle Freunde echter Bildung und einer gerechten, sittlich daseinsfrohen Weltauffassung mit hohem Genuß und Nutzen lesen werden. Denn zu einer Zeit, wo die Kunst ihren Einzug in die Schule, vor allem

auch in die allgemeine Volksschule halten will, wägt hier ein feinsinniger und warmherziger Freund derselben doch nüchternen Sinnes das Maß ab, in welchem die Kunst wirklich erziehlich wirken kann. — Fragen der Grenzregulierung zwischen den Gebieten des Ethischen, Aesthetischen und Religiösen sind es also, die in den 9 Abschnitten des Buches vorwiegen und sauber und umsichtig behandelt werden. Im umfangreichsten Aufsatze, Nr. 6: „Religion und Kunst", wird man zwar bei mancher Einzelheit Bedenken haben, ob nun S. 110 Fausts Pantheismus zu hoch angeschätzt wird, ob gelegentlich vom Offenbarungscharakter der Religion die Rede ist und öfter auch sie entwicklungsgeschichtlich aufgefaßt wird, ob einmal (S. 113) bloße Religiosität nicht viel weniger als das Ende der Religion und S. 145 „die Religion vor allem Religiosität" heißt. Aber dadurch wird das allseitig begründete Ergebnis nicht abgeschwächt, daß für die Förderung der Erkenntnis und Sittlichkeit des Menschen die Kunst lange nicht an die Religion heranreiche und im Mittelpunkte der öffentlichen Erziehung immer werde die Religion stehen müssen. Aehnlich grundlegend ist die 3. Abhandlung: „Ethische und ästhetische Auffassung im Konflikt", die den Vorwurf zurückweist, als schädige jede künstlerische Darstellung von sittlich Bedenklichem, d. h. menschlich Unvollkommnem, die Sittlichkeit. Die 7. Abhandlung, „Das System der ästhetischen Erziehung bei Schiller" bietet dazu die tiefere geschichtlich-philosophische Ergänzung und zugleich eine treffliche Einführung in Schillers sämtliche ästhetische Schriften, deren Kenntnis selbst dann von höchstem Wert bleiben wird, wenn sie nicht mehr eine so kanonische Geltung beanspruchen könnten, wie ihnen Linde noch zuschreibt. Aehnlich ergänzen sich Nr. 4: „Kindergestalten in Jugendschriften. Mit besonderer Rücksicht der ‚Heidi' von Johanna Spyri" und Nr. 9: „Kunst und Kind", indem dort nach Mängeln und Vorzügen wirkliche sein wollende Kinderschriften analysiert, hier mehr Künstler, besonders Dichter überhaupt auf ihre Eignung für Jugendlektüre gewürdigt werden. Auch hier wie da tut die maßvoll abwägende Art des Verfassers wohl, wenn die Würdigung anders als beim vielfach so voreingenommenen Hamburger Prüfungsausschuß — nicht ausschließlich auf ästhetische Vollkommenheit gegründet, sondern auch intellektuellem, ethischem, religiösem und patriotischem Gehalte die Fähigkeit zugesprochen wird, manchen Mangel auf jener Seite aufzuwiegen. Deshalb ist der Verfasser weit davon entfernt, seinen freien wirklich künstlerischen Standpunkt durch Empfehlung des Moralisierenden zu verleugnen, vielmehr kann gar nicht bestimmter, als es im ersten Aufsatze „Zur ästhetisch-pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen" geschieht, gegen die Zillersche Ausnützung grade dieser duftigen Lieblinge der Jugend zur Erarbeitung moralischer Urteile Einspruch erhoben werden; fällt doch das vernichtende Urteil: „Die Märchen haben die Zillerschen Pädagogen in die Schule eingeführt, das Märchen (d. h. sein Wesen) haben sie geflissentlich davon ferngehalten". Ebenso echt künstlerisch ist es, wie im 2. Abschnitt die „Kriegsnovellen" Detlevs v. Liliencron als Dichtungen gewürdigt werden. Endlich sind wieder ein sich ergänzendes Paar Nr. 8: „Die Kunst als Eroberung des Lebens", und Nr. 5: „Warum mehr ästhetische Erziehung?" Dort werden mehr geschichtlich alle Anfechtungen je der Alten durch die Jungen als immer neue Eroberungszüge zu naturwahrerer Bemeisterung immer weiterer Gebiete der (Allnatur) Welt gekennzeichnet; hier wird mit beredtestem Munde geschildert, welch unendlichen Segen die Entwickelung des ästhetischen Urteils für eine gerechtere, beglückendere, allgemein versöhnende Auffassung aller Erschei-

nungsformen in Natur, Staat und Gesellschaft haben könnte. „Erst hierdurch erhält unsre praktische Pädagogik den Charakter der Aktuellität", sagt der Verf. S. 71, mit Recht, und ich bedaure nur, von den Ausführungen, mit denen er diese Behauptung begründet, nicht mehr hersetzen zu können als den doch mehr abstrakten als anschaulichen Schluß des Abschnittes: „Die ästhetische Auffassung soll außer ihrem eignen Gebiet, dem des Schönen in Natur und Kunst, nur als begleitendes Vermögen auftreten; sie soll uns nur die Sinne öffnen und die Phantasie beschwingen, daß wir aufhören, abstrakt, doktrinär und glatt verständig zu urteilen, sie soll machen, daß wir zu allen Dingen den ganzen Menschen mitbringen. Als Panacee gegen das Philisterium, das überall droht, wo die Teilung und Beschränkung des Arbeitsgebietes eine Teilung und Abstraktion zur Folge hat, als Heilmittel gegen Fachsimpelei, Prinzipienreiterei, Schematismus, kleinmeisterliche Korrektheit, Barbarismus des Denkens wie des Handelns, Verstandesdünkel, prosaisches Wesen und ähnliches mehr wollen wir uns die ästhetische Erziehung verschreiben, nicht aber sie zu einem Surrogat aller übrigen Erziehungsweisen herabdrücken... Es soll nur, indem wir die Erziehung als Ganzes, nach allen ihren Seiten hin, im Auge behalten, auf das Aesthetische mehr als bisher ein Ton gelegt werden. Nicht jede Zeit ist dazu angetan, diese Forderung geraten erscheinen zu lassen: Die unsrige legt sie uns unverkennbar nahe!"

2. **Fritz Lienhard**, Neue Ideale. Gesammelte Aufsätze. 8°. 271 S. Berlin 1901, G. H. Meyer. 2,50 M.

Diese Sammlung köstlicher Aufsätze aus den Jahren 1894—1900 berühren sich eng mit Alfred v. Bergers „Studien und Kritiken", so gut in Einzelheiten, wenn z. B. auch hier für eine Shakespearische Rolle, den Shylock, eine wirklich Shakespearische naive, keine tragische Auffassung gefordert wird (S. 172—187), als in dem all den mannigfachen Aufsätzen gemeinsamen Ziele einer echten, einer Höhenkunst, eines realistischen Idealismus. Nur muten Lienhards formschöne und geistvolle Ausführungen insofern noch wohltuender an, als er in der Hochkunst nicht Genußkunst, sondern Volkskunst sucht. „Persönlichkeit und Volkstum — Grundlage der Dichtung", ist denn auch der erste Aufsatz (S. 1—14) und „Große Kunst" der zweite (S. 15—32) überschrieben, und während Berger einen kleinen amphitheatralischen Zuschauerraum für wenige Erlesene fordert, tritt er für feierliche — dilettantischen Verfassern wie Darstellern entrückte — Volksfestspiele ein, ob er nun in einem warmherzigen Bericht über „Oberammergau" (S. 139—153) darauf geführt wird oder dem Gedanken einen eigenen Aufsatz „Sommerfestspiele" (S. 219—233) widmet. Die höchsten und heiligsten Fragen eines Volkes kommen dabei zur Erörterung, indem ebenso frei von buchstabengläubiger Engherzigkeit wie von aufklärerischem Materialismus die schwere Frage über das Verhältnis von „Christentum und Deutschtum" (S. 67—94) behandelt oder mit gleich inniger Liebe zur Gesamtheit des deutschen Volkes wie zur tendenzlosen Freiheit echter Kunst in dem Aufsatze „Die literarischen Aufgaben der deutschen Katholiken" (S. 95—113) das Bedenkliche der selbst bei führenden Reformkatholiken noch nicht überwundenen Fragstellung nach besserer „katholischer Kunst" aufgezeigt wird. Nach Lienhards Auffassung der Kunst, wonach „das Reich der Kunst" die „irdische Schwester der Religion ist, eng mit allem Tiefsten und Höchsten des Menschengeistes verwandt und verwurzelt, einer der Wege, die zu Gott führen als aller Kräfte und alles Lichtes letztem Urquell", verträgt sich mit der Kunst als

der Darstellung des rein Menschlichen, des erhöhten, vollendeten Menschentums eben kein Parteiwort, auch „katholisch" nicht. Was Lienhard, der Begründer, aber schon nicht mehr der Leiter der „Heimat", unter Heimatkunst versteht, legt er gegenüber der Verengung des Begriffes bei Anhängern und Anfechtern positiv unter der Ueberschrift „Heimatkunst" dar (S. 188—200) und negativ, d. h. was keine solche ist, unter der anderen: „Jung-Elsaß" (S. 114—138), und ergänzend tritt eine begeisterte Würdigung des schottischen Volksdichters Robert Burns hinzu. Künstlerische Weltbejahung, Weltfreude im edelsten Sinne fordert er von jedes Dichters Persönlichkeit wie als Wirkung seiner Werke demgemäß richtet er „dramaturgische Betrachtungen" (S. 154—171) nicht nur gegen Avonianus' nüchterne dramaturgische Handwerkslehre und dessen größeren Vorgänger in der Einführung Diderots auf der deutschen Bühne, Lessing, als den Begründer des bürgerlichen Trauerspieles, sondern gegen diese ganze Gattung und ihre tiefste Stufe, den naturalistischen Lebensausschnitt überhaupt; er läßt „Tolstoi und Ibsen" (S. 33—47) bei aller Anerkennung als Menschen und Moralisten doch nur sehr beschränkt, im wesentlichen nur in ihren Jugendwerken als Künstler gelten; und der „Literaturjugend von heute", der er S. 234—258 „nicht leidenschaftlich, nicht verbittert", aber als ehrlicher Idealist alle ihre Mängel der Unpersönlichkeit und Charakterlosigkeit, der Nervosität und schlimmen Laune, der pessimistischen Verelendung und der Welt und Natur abgewandten ungesunden Stuben- und Problemdichtung nachweist, wünscht er etwas von der die weite Welt bewältigenden Anschaulichkeit und Kraft des Angloinders Rudyard Kipling (S. 201—218) und stellt ihr in der Schlußbetrachtung „Jahrhundertwende" trotz der Einsicht in die Größe der unser harrenden Aufgaben „jene höhere Seelenkraft, die Pistis des Neuen Testaments, den Glauben" entgegen, daß es wieder besser werden muß. — Alle, die selber solches Sehnen still im Herzen tragen, werden es mit Genuß in diesen formschönen Aufsätzen ausgesprochen und auf Grundsätze zurückgeführt hören, und auch bei allen, gegen die sich der Verf. wendet, verdient er Gehör um der sachlichen Gediegenheit und Tiefe seiner Ausführungen und um des vornehmen Tones willen, den er anschlägt.

3. **Eugen Wolff**, Zwölf Jahre im literarischen Kampf. Studien u. Kritiken zur Literatur der Gegenwart. XII u. 552 S. Oldenburg 1901, Schulzesche Hofb. 6 M., geb. 7 M.

Der Verfasser der „Geschichte der deutschen Literatur in der Gegenwart" hat hier gesammelt, was er seit 1887—1899 hauptsächlich im „Hamburgischen Korrespondenten", in Westermanns „Monatsheften" und dem „Literarischen Echo" oder für Schriftstellertagungen an Kritiken, Würdigungen, programmatischen oder resumierenden Betrachtungen veröffentlicht hat. Wenn auch viel Augenblicksstimmung darin weiterklingt und manches flüchtig vorüberhuschende Bild hätte unaufgehoben bleiben dürfen, so ist die Sammlung doch anderseits eine lehrreiche Ergänzung zu Hansteins größerer und objektiverer zusammenhängender Darstellung der letzten anderthalb Jahrzehnte des zu Ende gegangenen Jahrhunderts. Ein geschichtlich und ästhetisch geschulter Verfechter eines echt künstlerischen Realismus, der an Ludwig, Hebbel und Keller anknüpfen soll, betrachtet Wolff Theater- wie Universitätsverhältnisse und das literarische Schaffen der neuesten Zeit nach den zwei Leitsätzen der ersten programmatischen Erörterung, in wie weit die Literatur des 19. Jahrhunderts für wissenschaftliche Betrachtung reif sei: „Die Anschauung jugendfrischer Schöp-

fungen befruchtet die der Vergangenheit zugewandte Wissenschaft", und: „Die wissenschaftliche Betrachtungsweise bietet das beste Korrektiv der bloßen Tageskritik und schaffenden Kunst".

Etwas von der Wahrheit des ersten Satzes lassen die drei an die Spitze des Buches gestellten schönen, warmherzigen und eindringenden Charakteristiken älterer Meister: Wilhelm Raabe (S. 1—21), Klaus Groth (S. 22—52) und Rudolf Hildebrand (S. 53—64) empfinden. Unter den Aufsätzen, die der beratenden Förderung, warnenden Würdigung und veranschaulichenden Kennzeichnung der neueren literarischen Bestrebungen in Deutschland gedient haben (S. 77—162), wird der größte erste: „Die jüngste deutsche Literaturströmung und das Prinzip der Moderne" (S. 77—130), die erweiterte Fassung eines 1886 in der Freien literarischen Vereinigung ‚Durch!' gehaltenen Vortrages, vor anderen literargeschichtlichen Wert behalten, zumal hier zuerst der Begriff „Die Moderne" gebildet und charakterisiert worden ist. Beherzigenswert ist ferner der Aufsatz „Universität und Literatur" (S. 163—170), der, von geschichtlichen Rückblicken auf die Förderung der Verbindung beider in früheren Zeiten ausgeht und im Gegensatz dazu die Gefahr ihrer jetzigen gegenseitigen Entfremdung darlegt. Daß der Verfasser, gemäß seinem oben angedeuteten Standpunkte, bei aller Anteilnahme an der Literatur der Gegenwart nicht deren urteilsloser Lobredner ist, geht ebenso aus den vier Aufsätzen hervor, in denen er das Ergebnis für „das Theaterjahr 1896" feststellt (S. 173—184) und seine Forderungen betreffs des Königlichen Schauspielhauses in Berlin im besonderen und das Deutsche Theater im allgemeinen, sowie für die Stellung des Dramaturgen geltend macht (S. 194 bis 218), als aus dem entschiedenen Einspruche, den er unter der Ueberschrift „Potemkins Dörfer" (S. 185—193) gegen die kliquenhafte Kanonisierung des Naturalismus und seines Apostels Gerhart Hauptmann, und im Schlußkapitel „Eine naturalistische Literaturgeschichte" (S. 529—552) gegen den bei dieser Kanonisierung mit beteiligten Verfasser der „Deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts", Richard M. Meyer, erhebt. Den Rumpf des Buches, S. 219—528, bilden 136 Besprechungen von ein bis vier Seiten Umfang, die zumeist dramatischen Neuerscheinungen gelten, 28 dem historischen Drama im Kampf um den Realismus, 46 dem sozialen, 16 dem jüngstromantischen und 15 dem Lustspiel, während 12 auf epische Dichtungen und 19 auf die Lyrik kommen.

4. **Felix Holzabek**, Deutsche Metrik u. Poetik nebst einem Abriß der Literaturgeschichte u. einer Sammlung von Beispielen. XVI u. 198 S. Wien 1901, E. Gräser & Co. Geb. 2,60 K.

Das Buch ist für Mädchen-Lyceen, höhere Mädchenfortbildungsschulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten bestimmt und bildet für die Metrik, Poetik und Lehre von den Tropen in den alten Schulgleisen und -namen eine ausreichende Einführung, zumal für die Gebiete, für die reichlich Beispiele beigefügt werden konnten, das lyrische, lyrisch-didaktische und epische. Der literaturgeschichtliche Abriß ist nicht viel mehr als ein Verzeichnis von Lebensdaten und Titeln und oft ziemlich einseitigen Würdigungen der großen Meister.

5. **W. Aghahardus**, Deutsche Worte aus zwei Jahrtausenden. gr. 8°. 95 S. Prag 1902, G. Neugebauer. 1,80 M.

Als Griechisch und Lateinisch beherrschend im Mittelpunkte der Bildung standen, da trieb die Liebe zu ihnen öfter sie Beherrschende zu dem reizvollen Spiele, eigene Gedanken oder heimische Lieder in jene Sprachen

zu gießen, und solch klassischen Formtalenten schenkten weite Kreise gymnasialer Bildung freudig Gehör. Ist es ein Zeichen der steigenden Bedeutung des Deutschen im Unterricht und Hochschulstudium, daß hier etwas Aehnliches in den 4 germanischen Sprachstufen des Mittel- und Althochdeutschen, Altsächsischen und Gotischen versucht wird, indem der „König von Thule", „Das Grab im Busento", Dahns „Gotentreue" und das Volkslied „Ich wollte dir so gerne sagen" reimend in alle vier, ein Lied Walthers von der Vogelweide und vier Nibelungenstrophen in die drei älteren Sprachstufen zurückübersetzt und das „Gleichnis vom verlornen Sohne" aus Wulfilas' gotischem und Tatians althochdeutschem Wortlaute ins Altsächsische und Mittelhochdeutsche übertragen sind? Jedenfalls ist die vornehm gedruckte Arbeit inniger Begeisterung für den Klang der deutschen Muttersprache entsprungen; das beweist auch die Sorgfalt, Reinheit und Schönheit der Sprache, auch die Ausführlichkeit der Einleitung, die es möglichst allen, nicht bloß germanistisch Gebildeten, ermöglichen will, sich unsrer Sprachentwicklung wenigstens nach Laut und Form an reizvollen Einzelbildern zu erfreuen.

6. **Arnold Zehme**, Germanische Götter- und Heldensage. Unter Anknüpfung an die Lektüre für höh. Lehranst., namentlich für den deutschen Unterr. sowie zur Selbstbelehrung nach den Quellen dargestellt. 8°. XI u. 258 S. Leipzig 1901, G. Freytag. Geb. 2 M. (2,40 K.).

Den Forderungen der allgemeinen Bildung wie der preußischen Lehrpläne, die gleichmäßig auf die Uebermittelung einiger Kenntnis von der germanischen Mythologie durch die Mittelschule abzielen, will das Buch dienen, und es wird es auch in ganz trefflicher Weise. Denn ähnlich wie in den entsprechenden Bändchen der Göschenschen Sammlung ist hier zum ersten Male der reiche Ertrag der umfänglichen neueren und neusten mythologischen Forschung bequem für schulmäßige Ausnützung zusammengestellt. Anderseits hat es vor jenen zweierlei voraus: es gibt überall methodische Winke, bei welchen Gegenständen des Unterrichtes die lehrplanmäßige Einführung in die germanische Götterwelt mit schrittweiser Vertiefung erfolgen kann, und bei allem Fernhalten von schönrednerischem und tiefsinnig sein wollendem Fabeln über den Gehalt der Mythen und von willkürlichen Ergänzungen, Ausdichtungen und Vermischungen deutscher und nordischer Mythe und Sage bietet es den Stoff doch in zusammenhängender, schlichter Erzählung, so daß dadurch wie durch die steten Quellennachweise erst eine volle Ausnützung des Buches durch den häuslichen Privatfleiß von den Mittelklassen bis zur Obersekunda ermöglicht wird. Auch die Zöglinge der Seminare können sich hier eine dem Stande der Forschung entsprechende Belehrung über all die Fragen der Götter- und Heldensage und des Volksglaubens holen, die auch der Lesestoff der Volksschulen nahelegt.

Das Buch zerfällt in die zwei Hauptteile: Göttersage und Heldensage. Im ersten Teile kommen nach einleitenden Bemerkungen über die Entstehung und die Quellen der Göttersage zur Behandlung: Der germanische Seelenglaube, Die elfischen Geister, Die Dämonen; Der Götterglaube, Weltschöpfung und Weltuntergang, Der Gottesdienst; im zweiten Teile nach einer entsprechenden Einleitung nicht nur die einzelnen in der mittelhochdeutschen Dichtung gepflegten Sagenkreise, sondern auch die Beowulf- und acht irländische Heldensagen, jene gewiß mit Recht, die letzten vielleicht überflüssiger Weise. Dabei wird überall sorgfältig zwischen nord- und südgermanischer Fassung, zwischen Kern und Ansätzen, zwischen älterer

und jüngerer Gestalt der Sage geschieden, und doch, wo irgend möglich, dem Schüler nicht bloß das Ergebnis behauptend hingestellt, sondern vor ihm dessen Richtigkeit entwickelt und bewiesen. Auch das kann nur anregend wirken, daß nicht bloß die Schullesestoffe vermerkt sind, die diese Sagen zum Hintergrunde haben, sondern auch deren Wiederbelebung und Weiterbildung in der neueren Kunst, namentlich den Wagnerschen Tondramen und den bildenden Künsten. — Im einzelnen finde ich für ein Schulbuch die Entwickelung selbständiger Götter aus Attributen einer älteren einheitlichen Gottheit (S. 34 ff.) denn doch zu konstruierend und abstrakt. Auch die bekanntlich angefochtene Bestimmung der „höheren Mythologie" als „meist aus den höheren Ständen hervorgegangener germanischer Götterglaube (S. 1) bliebe wohl besser fern: wie kann z. B. aus dem Glauben der höheren Stände Donar-Thor, der besondere Gott der ackerbauenden Schichten, hervorgehen? Vermißt habe ich einen Hinweis auf das Muspilli, sowie auch die im Merseburger Zauberspruche, also doch auch auf deutschem Boden heimischen Gestalten des Phol-Balder und der Sunna und Volla.

V. Mathematik.

Von

Dr. Arnold Peter,

Oberlehrer am Realgymnasium in Leipzig.

Sehr oft kann man hören und lesen, daß die Methodik des Rechenunterrichts nichts mehr zu wünschen übrig lasse. In der Tat ist es bewunderungswürdig, was in der letzten Zeit auf diesem Gebiet geleistet worden ist. Wohl ist auch manches geschrieben worden, was besser ungeschrieben geblieben wäre, es ist dies aber nur ein ganz kleiner Teil der hierher gehörenden Literatur. Und doch wird jeder, der sich näher mit dem Rechenunterricht befaßt, bald finden, daß es noch manches zu tun gibt.

Immer mehr hat sich, auch in Oesterreich, die Ueberzeugung Bahn gebrochen, daß das Grubesche Prinzip von der allseitigen Behandlung der Zahlen falsch ist. Demgegenüber haben in erster Linie Knilling, Knoche, Tanck und andere wieder das Zählen betont. Ganz besonders grundlegend hierfür ist Knillings naturgemäße Methode des Rechenunterrichts in der Volksschule. Betreffs mancher Einzelheiten, z. B. der Frage nach dem besten Veranschaulichungsmittel, gehen die Ansichten noch auseinander. Das wird aber wohl immer so bleiben, denn in vielen Dingen kommt es auf die Individualität des Lehrers an. Für den einen kann richtig sein, was für den anderen falsch ist.

Leider findet sich aber auf dem Gebiete der Bruchrechnung noch recht viel Unklarheit, trotz mancher beachtenswerten Leistung der letzten Jahre. Es macht sich das besonders bei den Dezimalbrüchen bemerklich, und zwar deshalb, weil es sich hier mehr als bei den gemeinen Brüchen um schriftliches Rechnen handelt. Für das Kopfrechnen aber, das mit Recht von den Methodikern immer mehr betont wird, lassen sich naturgemäß keine „Regeln" aufstellen, und gerade in ihrer Brauchbarkeit für Kopfrechenaufgaben liegt die Bedeutung der gemeinen Brüche.

In den bürgerlichen Rechnungsarten herrscht noch recht viel Kaufmännisches vor, und für den Mathematiker ist kaufmännisches Rechnen ungefähr das, was für den Germanisten das Juristendeutsch ist. Daß jetzt immer mehr auch Aufgaben aus den Arbeiterversicherungen Aufnahme in den Rechenbüchern finden, ist nur natürlich und kann gutgeheißen werden.

Alles in allem kann also die Schule mit Befriedigung auf das zurückblicken, was in den letzten Jahren auf dem Gebiete des Rechenunterrichts geleistet worden ist. Jedenfalls hat die Methodik dieses Unterrichtszweiges Besseres geschaffen und mehr Erfolge aufzuweisen, als die Volksschulgeometrie, die noch recht viel zu wünschen übrig läßt. Die Raumlehre im

Anschluß an einheitliche Sachgebiete zu behandeln, wie es P. Martin und O. Schmidt versucht haben, hat keinen rechten Anklang gefunden, ja zum Teil Widerspruch hervorgerufen und obwohl man sich immer wieder gegen die euklidische Beweismethode wendet, so hält man doch mehr oder weniger an ihr fest, weil man nichts Besseres an ihre Stelle zu setzen vermag. Dennoch dürfte sie für die Volksschule entbehrlich sein, wenn man noch mehr, als dies bisher der Fall war, die Figur in den Vordergrund stellt. Alle geometrische Erkenntnis muß doch in erster Linie durch die Anschauung vermittelt werden. Dieser selbstverständliche und von niemandem geleugnete Satz wird aber in der Praxis viel zu wenig befolgt. Es wäre geradezu eine verdienstliche Aufgabe, von diesem Gesichtspunkte aus eine Methodik der Volksschulgeometrie zu schreiben. Was mir darüber unter die Augen gekommen ist, hat mich sehr wenig befriedigt. Nur ein paar Lehrbücher machen eine rühmliche Ausnahme. Im allgemeinen haben auf diesem Gebiete die österreichischen Bücher manches vor den reichsdeutschen voraus, während die der Schweiz weit hinter den unseren zurückstehen.

Im Mathematikunterricht der höheren Schulen macht sich immer mehr das Bestreben geltend, die Anwendungen der Praxis in weitgehendem Maße zu berücksichtigen. Diese Forderung ist nicht neu, es ist aber von Wichtigkeit, daß die neuen preußischen Lehrpläne auf diese Frage eingehen. Es heißt in ihnen: „Die selbständige Bedeutung, welche der Mathematik auf den höheren Lehranstalten zukommt, schließt nicht aus, daß — vor allem auf der Oberstufe — der Unterricht Gewinn davon hat, wenn durch die Aufgaben, deren Lösung er verlangt, auch die Anwendbarkeit der Wissenschaft auf anderen Gebieten, sei es des Lebens, sei es besonders der physikalischen Wissenschaften aufgezeigt und die Gelegenheit geboten wird, den mathematischen Sinn durch die Anwendung auf diese Gebiete zu üben. So wird es gestattet sein, die Teile der Physik, welche eine Verwertung zu Aufgaben zulassen, auch nach dieser Richtung noch mehr auszunutzen und Uebungen dieser Art nicht nur in den physikalischen, sondern auch in den mathematischen Stunden durchzunehmen." Ein weiterer Schritt in diesem Sinne würde die Einführung der Differentialrechnung in den Unterricht der höheren realistischen Schulen sein, die denn auch bereits von mancher Seite verlangt wird. Ich will hier nur auf das Buch von Most, das weiter unten rezensiert ist, hinweisen. Allerdings hat dieser Gedanke auch seine Gegner, die glauben, daß dadurch eine Ueberbürdung hervorgerufen wird. Dem läßt sich entgegenhalten, daß sehr wohl andere Teile der Mathematik dafür wegfallen könnten und eine Verbindung des mathematischen und physikalischen Unterrichts jedenfalls von großem pädagogischen Werte ist.

Auch eine Anzahl Abhandlungen über algebraische, insbesondere kubische, und transzendente Gleichungen in der Zeitschrift für mathematischen und physikalischen Unterricht zeigen das Bestreben, diese Gebiete dem physikalischen Unterricht nutzbarer zu machen. Dies gilt besonders von dem Aufsatze: „Ueber Gruppen von Aufgaben aus der Geometrie und Physik, welche auf kubische Gleichungen von der Kardanischen Form führen und stets eine rationale Wurzel bestimmen lassen" von Prof. J. Diekmann und von einer kleineren Abhandlung: „Eine merkwürdige Beziehung zwischen den Koeffizienten und den Wurzeln einer quadratischen Gleichung" von Dr. J. Leonhardt. Aber auch der Aufsatz: „Die Logarithmen negativer Zahlen und ihr Auftreten bei der Auflösung transzendenter Gleichungen" von Prof. Dr. W. Heymann berührt das in Frage stehende Thema.

In der Geometrie hat man sich im vergangenen Jahre mehr mit dem methodischen Ausbau einzelner Gebiete, insbesondere der darstellenden Geometrie beschäftigt. Dagegen scheint der Vorschlag von Dr. R. Böger, die Geometrie der Lage in dem Schulunterricht einzuführen, nicht so recht Anklang zu finden.

Literatur.

I. Arithmetik und Algebra.

1. **Rudolf E. Peerz**, Der kürzeste und sicherste Weg im Rechenunterrichte der Volksschule. Eine methodische Studie. 57 S. Innsbruck 1901, Selbstverl. 1 K.

„Rechnen soll Denken sein" ist das Motto dieser Abhandlung, die nur ein einziges Anschauungsmittel für den Rechenunterricht fordert und zwar die Leiter. Wenn ich auch glaube, daß der Verfasser in seiner Verurteilung anderer Rechenapparate zu weit geht, — es führen viele Wege nach Rom, und das vom Verfasser geforderte Ziel kann sicherlich auch auf einem anderen Wege erreicht werden, — so muß doch zugegeben werden, daß die Leiter für den Anfangsunterricht ein sehr gutes, einfaches und praktisches Hilfsmittel ist. Für den Zahlenraum von 1—100 dürfte aber doch wohl die russische Rechenmaschine vorzuziehen sein. Ich sehe auch nicht ein, warum man in einem anderen Schuljahr nicht auch zu einem anderen Anschauungsmittel greifen soll, halte aber sonst mit dem Verfasser im ersten Jahre ein Vielerlei von Anschauungsgegenständen für verkehrt.

Wenn ich also auch in der Wahl des Mittels mich nicht vollständig mit allem in der Studie einverstanden erklären kann, so stimme ich betreffs des Zieles vollständig mit dem Verfasser überein. Die Kinder denken zu lehren und sie dadurch zur Selbsttätigkeit anzuregen, das ist die erste und vornehmste Aufgabe des Rechenunterrichts. Im Hinblick hierauf enthält das Buch sehr viel Gutes und Beherzigenswertes. Auch einem Einschränken des Lehrstoffs, um dieses Ziel zu erreichen, kann ich zustimmen. Alle, die mit dem elementaren Rechenunterrichte zu tun haben, seien auf diese Studie aufmerksam gemacht.

2. **R. Bergmann**, Lehrbuch des Rechenunterrichts für die Unterstufe der Volksschule. 2. Teil. 80 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 1,40 M.

Das Buch zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Ich kann mich weder mit dem einen, noch mit dem andern einverstanden erklären. Schon die Unterscheidung der Schlüsse mit geraden und ungeraden Verhältnissen ist unverständlich. Es heißt da S. 8: „Somit unterscheiden sich die geraden Schlüsse von den ungeraden Schlüssen dadurch, daß erstere auf eine Bedingung sich gründen, ohne ein bestimmtes Ziel anzustreben, während letztere das Verhältnis der Ursachen, die eine bekannte Wirkung hervorbringen, zu bestimmen dienen!" Wer kann sich darunter etwas denken? Dann will der Verfasser die Summanden, den Subtrahend und die Differenz, sowie den Multiplikand „Nenner", den Multiplikator „Zähler" nennen! Was muß dies für eine Verwirrung anrichten, wenn die Bruchrechnung einsetzt, in der diese Worte etwas ganz

anderes bedeuten! Er verstößt damit gegen einen obersten mathematisch-pädagogischen Grundsatz: „Es dürfen niemals zwei verschiedene Dinge mit demselben Namen benannt werden!“ Auch die Unterscheidung zwischen logischer und willkürlicher Gleichsetzung ist unhaltbar.

Dem theoretischen Teile entsprechend weist auch der praktische Teil eine Menge Unklarheiten auf. Schon die Schreibweise: 3 dm · 3 dm = 9 qdm und 3 dm · 3 dm · 3 dm = 27 cdm zeigt, daß die Flächen- und Körperrechnung nicht in der richtigen Weise behandelt ist. Auf die Bruchrechnung u. a. noch einzugehen, will ich mir ersparen. Das Buch hat jedenfalls in keiner Weise meinen Beifall gefunden und ich möchte niemandem raten, danach zu unterrichten.

3. **Max Hübner**, Sem.-Dir., Der Rechenunterricht in der Volksschule, mit zahlr. Lehrproben und Lektionsentwürfen. Zur Fortbildung des Lehrers im Amte u. zur Vorbereitung auf die Prüfungen. 182 S. Breslau, F. Goerlich. 1,80 M., geb. 2 M.

Das Buch besteht aus einem theoretischen und einem praktischen Teile. Beide enthalten manches Gute. Freilich habe ich auch ein paar Kleinigkeiten auszusetzen. So ist das Gleichheitszeichen nicht überall richtig gebraucht, bei den Rechenvorteilen der Division S. 104 fehlt der wichtigste, das Zerlegen des Divisors in Faktoren. Ob es praktisch ist, bei Dezimalzahlen zu sagen, die Einer stehen in der 1. Stelle, die Zehntel in der 2. Stelle rechts, will ich dahingestellt sein lassen. Uebrigens ist auf einer anderen Seite zu lesen, daß die Zehntel in der 1. Stelle rechts vom Komma ständen. Endlich finden sich auch in der Bruchrechnung da und dort noch mechanische Regeln, die abzuändern sein würden. Doch wird das Buch im großen und ganzen seinen Zweck sicherlich erfüllen.

4. **P. Klauke**, Kreisschulinsp., Das Rechnen mit Teilen der Eins. Ein Beitrag zur Methodik der Bruchrechnung. 45 S. Düsseldorf 1901, L. Schwann. 60 Pf.

Diese vorzügliche kleine Schrift will in der Bruchrechnung den Bruch zunächst als benannte Zahl aufgefaßt haben, und zwar in weitgehenderem Maße, als es bisher, wohl schon allgemein, geschieht. Natürlich ist dies beim Multiplizieren mit einem Bruche nicht mehr möglich. Vielmehr ist die Aufgabe $\frac{1}{7} \cdot 21$ — der Verfasser setzt leider den Multiplikator voran — nur eine abgekürzte Schreibweise für den Ausdruck „der 7. Teil“ oder „einmal der siebente Teil“ von 21 und $\frac{2}{5} \cdot \frac{8}{9}$ bedeutet „2mal der fünfte Teil von 8 Neunteln“. In der Tat ist es hier unumgänglich nötig, scharf zu definieren, was es heißt, mit einem Bruche soll multipliziert werden. Das Teilen durch einen Bruch kann dann, wie es der Verfasser tut, auf die Multiplikation zurückgeführt werden. Mit dem, was zum Schluß über die Dezimalbruchrechnung gesagt wird, bin ich zwar nicht überall ganz einverstanden, insbesondere mit seiner Behandlung des Falles: „Dezimalbruch mal Dezimalbruch.“ Ich bin aber der Meinung, daß viele Wege zum Ziele führen können. Jedenfalls zeichnet sich auch hier das Schriftchen durch Klarheit in der Darstellung aus und ich kann es deshalb allen, die mit der Bruchrechnung zu tun haben, nur aufs wärmste empfehlen. Es gehört sicherlich mit zu dem Besten, was über Bruchrechnung geschrieben ist.

5. F. H. Musolff, Kreisschulinsp., Die Bruchrechnung in Entwürfen zu schulgemäßer Behandlung. Nach den Grundsätzen eines sachlichen, entwickelnden Unterrichts. Zugleich Lehrerausgabe zu dem Schülerhefte: Erklärungen u. Aufgaben für das Rechnen u. aus der Raumlehre. 62 S. Neisse 1901, Komm.-Verl. der J. Graveurschen Buchh. 1 M.

— Prüfende Bemerkungen zur Bruchrechnung mit Zahlen. Ein Beitrag zur Methodik des Rechnens. 2. unveränd. Aufl. 58 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 75 Pf.

Weder die Entwürfe noch die prüfenden Bemerkungen haben meinen Beifall. Wohl ist es richtig, daß die Erklärungen, die sich in vielen Rechenwerken finden, recht unklar sind, ja oft Falsches und Verkehrtes enthalten, und es ist ebenfalls richtig, daß ein Bruch in erster Linie als eine benannte Zahl zu betrachten ist, aber in vielen Einzelheiten läßt sich der Verfasser vieles zu schulden kommen, was geeignet ist, große Verwirrung anzurichten. So ist gleich in dem ersten Abschnitte der prüfenden Bemerkungen die Definition des Bruches zu beanstanden, da zur Erklärung dieses Begriffs wieder das Wort „Bruchteil" gebraucht wird. Ferner umfaßt diese Erklärung nur die echten Brüche. Unter keinen Umständen darf weiter die Benennung in den Nenner geschrieben werden. Gewiß ist es nicht richtig, den Bruch von vornherein als Quotienten zu definieren. Die Schüler müssen doch später Aufgaben rechnen, wie $3\ \mathcal{M} : 4 = \frac{3}{4}\ \mathcal{M}$ und der Verfasser selbst will hier an Stelle des Zeichens : den Teilungsstrich senkrecht nach dem Dividend, oder wenn die Aufgabe nur angedeutet werden soll, unter ihn gesetzt haben. So kommen wir schließlich zu der Identität $\frac{3\ \mathcal{M}}{4} = \frac{3}{4\ \mathcal{M}}$, die sich tatsächlich in den Bemerkungen vorfindet! Daß es übrigens, wie ich nach dem Buche annehmen muß, in Deutschland Gegenden gibt, in denen bei Anwendung des Zeichens : der Divisor vor den Dividend gesetzt wird, war mir noch unbekannt. Auch gegen eine Regel wie die folgende: „Wird der Nenner größer, dann wird der Wert des Bruches größer u. s. w." muß ich mich auf das Entschiedenste erklären! Hieße es hier „Benennung" statt „Nenner", ließe sich nichts dagegen einwenden, da aber nun einmal der Nenner im Sinne des Verfassers durch eine Zahl geschrieben wird, und zwar der größere Nenner durch die kleinere Zahl, so muß jene Regel die Kinder nur verwirren. Der Verfasser will eben unter „Nenner" etwas anderes verstanden wissen, als man darunter zu verstehen pflegt, nämlich nicht die Zahl, die unter dem Bruchstriche steht, sondern den Bruchteil des Ganzen, und er selbst hält beides nicht scharf auseinander, wie die Schreibweise $\frac{3}{4\ \mathcal{M}}$ zeigt. Daß dies auch bisweilen andere Rechenwerke tun, hat er richtig herausgefunden, und wenn er hier Klarheit schaffen will, kann ich ihm nur beistimmen. Es ist aber nicht gerechtfertigt, das Wort „Nenner" in einer anderen Bedeutung, als es üblich ist, zu gebrauchen.

Die Entwürfe schließen sich natürlich an die prüfenden Bemerkungen an. Ich kann mich deshalb über sie kurz fassen und möchte nur noch eines herausgreifen. Mit der Bemerkung, daß man etwa bei der Multiplikation „Bruch mal Bruch" den Schülern, nachdem sie den Denkprozeß durchgemacht haben (natürlich nicht eher!), die mechanische Regel entwickeln kann, bin ich einverstanden, dagegen möchte ich die Regel bei der Multiplikation von Dezimalbrüchen unter allen Umständen vermieden sehen! Diesen Fall „Dezimalbruch mal Dezimalbruch" behandelt der Verfasser sehr um-

ständlich durch das Zurückgehen auf die Form als gemeinen Bruch. Hier kann man ganz anders verfahren. Die gesamte Dezimalbruchrechnung wird durch die Grundregel: „Komma unter Komma" ganz einfach!

6. L. F. **Göbelbecker**, Das rechenunterrichtliche Sachprinzip in seiner historischen Entwicklung, dargestellt vom Standpunkt der neueren Psychologie und einheitlich organisierten Volksschulerziehung. 92 S. Wiesbaden 1901, O. Nemnich. 2,50 M., geb. 3,20 M.

Die tüchtige Arbeit zerfällt in zwei Teile, einen geschichtlichen, der die Entwicklung des rechenunterrichtlichen Sachprinzips und des Konzentrationsprinzips von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart ausführlich darlegt, und einen theoretischen, einen Rück- und Ausblick auf eigenem Standpunkte. Der Verfasser tritt warm für eine Konzentration des Unterrichts ein, wobei die Heimatkunde als Stamm- und Lebensunterricht durch die ganze Schulzeit sich hindurchzuziehen hat. Allerdings soll dabei das reine Rechnen auf keiner Stufe vernachlässigt werden. Ferner betont Göbelbecker die algebraischen Aufgaben und wendet sich gegen die „feststehenden Aufgabensammlungen der Leistenmethodik". „Das beste Lehrbuch für seine Klasse ist der Lehrer selbst."

Auch wenn man nicht überall mit dem Verfasser übereinstimmen wird, so wird man doch das Heftchen nicht ohne Nutzen aus der Hand legen.

7. **Hugo Grosse**, Lehrer, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts, m. 5 Titelabbild. 183 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 3,60 M.

Der Verfasser zeigt, daß die beiden Fundamentalsätze der neueren Rechenmethodik: „Das Rechnen hat sich in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen" und „Alles Rechnen ist in innigem Anschluß an bestimmte Sachgebiete zu lehren" keineswegs neu sind, sondern sich historisch entwickelt haben. Im ersten Teile gibt er ein Bild vom Stand des Rechenunterrichts im 16. und 17. Jahrhundert auf Grund der Schulordnungen und Rechenbücher. Die letzteren werden im zweiten Teile ausführlich besprochen. Endlich werden noch getrennt die Idee des ethischen Bildungswerts des Rechnens und das rechenunterrichtliche Sachprinzip in ihrer geschichtlichen Entwicklung eingehend behandelt.

Das Buch bietet des Interessanten sehr viel. Jeder Rechenlehrer kann viel aus ihm lernen.

8. **Konrad Schröder**, Lehrer, Die Rechenapparate der Gegenwart, gesammelt, geordnet, beschrieben u. begutachtet. 100 S. m. 36 Abbild. Magdeburg 1901, J. Neumann. 2 M.

Es ist ein sehr verdienstliches Unternehmen, alle Rechenapparate der Gegenwart übersichtlich zusammenzustellen und zu beschreiben. 180 Nummern weist das vorliegende Büchlein auf, und zwar in drei Hauptabteilungen: 1. Apparate für das Rechnen mit ganzen Zahlen, 2. Bruchrechenapparate und 3. Aufgaben-Apparate. Der Verfasser beschränkt sich in der Hauptsache auf eine Beschreibung, da wo er ein Urteil ausspricht, wird er in vorurteilsfreier Weise dem betreffenden Hilfsmittel stets gerecht, offenbar in der richtigen Einsicht, daß es keinen absolut besten Rechenapparat geben kann, sondern jeder mehr oder weniger gute Dienste leisten wird, je nach dem Geschick des ihn handhabenden Lehrers. Im Anhang werden unter weiteren 32 Nummern 1. die graphischen Anschauungsmittel, 2. die Apparate, deren Beschreibung nicht zu erlangen war, und 3. Apparate für die Hand der Kinder aufgeführt und besprochen.

Unter den graphischen Anschauungsmitteln vermisse ich die Göbelbeckerschen Wandtafeln, vergl. den Jahresbericht von 1899 S. 233.

Möge das Büchlein die ihm gebührende Beachtung finden.

9. **Ferd. Heuers** Rechenbuch für ein- und dreiklassige Volksschulen. Ausgabe B. 1. Teil, Die Zahlenreihe von 1—100, bearb. von Sem.-Lehrer K. H. L. Magnus. 100. Stereotyp-Aufl. 72 S. Hannover 1901, C. Meyer. 35 Pf.

Diese Rechenfibel ist eine der besseren, der ich zu ihrem Jubiläum der 100. Auflage ein „Glück auf" zurufe.

10. **Cl. Wagner** u. **Jg. Griebl**, Wie ich mein Einmaleins lerne. Eine nützliche Beigabe zu jedem Rechenbuch. 8 S. München 1901, R. Oldenbourg. 6 Pf.

Das Einmaleins wird nach dem vorliegenden Heftchen zunächst durch Anschauen, wobei Punktgruppen als Zahlenbilder dienen, dann durch Denken und schließlich durch verschiedenes Reihenbilden gelernt. Auch Aufgaben zum Ueben und Anwenden finden sich einige vor. Etwas von den Brüchen bildet den Schluß.

11. **Karl Immel**, weil. Insp. u. Oberl., Aufgaben für das gemeinschaftliche Schnellrechnen. 49 S. München, R. Oldenbourg. 60 Pf.

— Dasselbe für die Unter- und Mittelklasse. In allseitiger Behandlung nach Zehnern und Hundertern aufbauend. 42 S. Ebendas. 50 Pf.

— Schülerbuch zu den Aufgaben für das gemeinsch. Schnellrechnen mit Münzen, Maßen u. Gewichten. 16 S. Ebendas. 10 Pf.

Das gemeinschaftliche Schnellrechnen, wie es die vorliegenden Heftchen fordern, ist sicherlich eine sehr gute, auch anregende Uebung für die Schüler. Ich glaube aber, daß es kaum einen Lehrer geben dürfte, der es nicht hin und wieder in der hier angegebenen Weise getrieben hat, ohne daß er eine derartige Aufgabensammlung nötig gehabt hätte. Immerhin zeigen die Hefte, wie man dieses Schnellrechnen auch noch weiter ausbauen kann, und sind deshalb sicherlich der Beachtung wert.

12. **A. Schlosser** u. **O. Thieme**, Sem.-Oberlehrer, Rechenübungen für Volksschulen. Ausgabe B in drei Heften. Oberstufe. 3. Heft. Bruchrechnung. Bürgerliche Rechnungsarten. Formenlehre. 15. Aufl. 64 S. Dresden 1902, A. Huhle. 25 Pf.

— — Ausgabe A in 6 Heften. 4. Heft. Unbegrenzter Zahlenraum. Bruchrechnung. 69. Aufl. 64 S.; 5. Heft. Bürgerliche Rechnungsarten. 49. Aufl. 64 S. Jedes Heft 25 Pf. Ebendas. 1901.

Die Aufgaben sind gut gewählt, daher die Hefte gewiß brauchbar. Mit den Gleichheitszeichen hätten die Verfasser vorsichtiger sein müssen. „Längliche Raute" für „Rhomboid" — ein Ausdruck, der ebenfalls besser ganz vermieden wird, — war mir neu, ist auch nicht glücklich gewählt.

13. **A. Ohlenburger** u. **J. Würsdorfer**, Lehrer, Rechenbuch. Ausgabe A in 4 Heften. à 40 Pf. Düsseldorf 1900/1901, L. Schwann.

— — — Ausgabe B in 3 Heften. 30, 35 u. 40 Pf. Ebendas.

Die Verfasser legen in ihren Rechenbüchern den Hauptwert auf die angewandten Aufgaben und nehmen dabei, „wo es ohne Zwang und Künstelei, sowie ohne Nachteil fürs eigentliche Rechnen geschehen kann, auf den sachlichen Zusammenhang Rücksicht". Im großen und ganzen unterscheiden sich aber diese Bücher nicht wesentlich von anderen Rechenbüchern. Der falsche Gebrauch des Gleichheitszeichens findet sich auch in ihnen vor.

14. **H. Hauft**, Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen. Neubearbeitung von Baumes Rechenbuch für Stadtschulen. Ausgabe B. 6 Hefte. à 25—35 Pf. Halle 1900 u. 1901, H. Schroedel.

Unter den vielen Rechenbüchern ist das vorliegende zweifellos eines der besseren. Selbst wenn man nicht mit allen Einzelheiten einverstanden sein sollte, wie etwa mit dem frühzeitigen Auftreten der Bruchzahlen oder mit einigen Rechenregeln bei der Bruchrechnung, besonders mit der über die Multiplikation der Dezimalzahlen, muß man doch anerkennen, daß dieses Rechenbuch große Vorzüge besitzt, die es sicherlich zu einem äußerst brauchbaren Unterrichtsmittel machen. Ich rechne hierzu in erster Linie die Art und Weise, wie sich die einzelnen Aufgaben an Sachgebiete anschließen. Es ist dem Verfasser gelungen, ein Rechenbuch zu schaffen, das, wie es im Vorwort zum 1. Heft heißt, „das Interesse des Kindes an der Zahl durch das Sachinteresse verstärkt, seinen Sinn rechnerisch schärft und sein Rechnen zu einem Berechnen erhebt". Ferner kann ich dem, was in den Vorworten zu den einzelnen Heften über die Stellung des Kopfrechnens zum schriftlichen Rechnen gesagt wird, nur zustimmen. Diese Vorreden geben übrigens den Lehrern manchen guten methodischen Wink.

Möge das Buch eine recht weite Verbreitung finden.

15. **Heinze u. Hübner**, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. Ausgabe A in 7 Heften. 1. bis 3. Tausend der Neubearbeitung. Ausg. für Schüler. à 15 bis 30 Pf. Breslau, F. Goerlich.

In dem ersten dieser Hefte werden zur Darstellung der Zahlen Punkte, Striche, Kreise und Quadrate benutzt, doch sind zugleich die Ziffern mit angeführt, um auch denen gerecht zu werden, die sofort mit Ziffern rechnen lassen wollen. Sonst unterscheidet sich dieses Heft nicht wesentlich von anderen Rechenbüchern, auch nicht in den angewandten Aufgaben auf den letzten zwei Seiten. Unter den praktischen Aufgaben des zweiten Heftes tritt bereits das Bestreben hervor, nach Sachgebieten zu ordnen. Es treten hier im Zahlenraum von 1—100 bereits die Brüche auf, etwas, worüber die Methodiker bekanntlich noch nicht einig sind. Das dritte Heft bereitet die Bruchrechnung systematischer vor, ebenso die Rechnung mit Dezimalzahlen. Es treten hier in der letzteren nur Zehntel und Hundertstel auf. Doch findet sich bereits die Regel vom Abzählen der Dezimalstellen beim Multiplizieren. Bekanntlich ist diese mechanische Regel vollkommen entbehrlich, wenn man richtig unterseßt, wobei es allerdings vorteilhaft ist, den Multiplikator neben, nicht unter den Multiplikand zu schreiben. Auch im vierten und fünften Heft finden sich derartige durchaus entbehrliche Regeln. Damit vom dritten Heft ab jedes Heft ein abgeschlossenes Ganze für sich bildet, sind im 4. Heft ein paar Regeldetri-Aufgaben, einige wenige Aufgaben aus der Durchschnitts- und Mischungsrechnung, sowie angewandte Aufgaben aufgenommen, ebenso im fünften Hefte, das den unbegrenzten Zahlenraum und die gesamte Bruchrechnung enthält, und zum Schluß auch noch algebraische Aufgaben, praktische Aufgaben aus der Volks- und Hauswirtschaft und aus den Arbeiterversicherungen. Das sechste Heft bringt nur Aufgaben aus dem Leben, ebenfalls nach Sachgebieten geordnet. Die Belehrungen, die den einzelnen Abschnitten, zum Teil in Form von Sentenzen und Sprichwörtern, vorangestellt sind, die „das Interesse der Kinder beleben, die Sinn für das Rechte und Wahre wecken, den Charakter bilden" sollen, halte ich für überflüssig. Jedenfalls glaube ich nicht, daß Verwarnungen vor Falschmünzerei und Wucher, daß Gesundheitsregeln, Ermahnungen,

zu Ehrlichkeit und Fleiß im Rechenunterrichte von großem Werte sind. Das sechste Heft bringt endlich noch das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel und am Schluß Aufgaben aus den Arbeiterversicherungen, die unter Mitwirkung des Sekretärs der Landesversicherungsanstalt Schlesien, M. Fremdling, bearbeitet worden sind.

Am wenigsten kann ich mich mit dem siebenten Heft, das die Raumlehre behandelt, einverstanden erklären. Ueber manche Einzelheiten, wie die Einteilung der Vierecke, das Zeichnen der „Ellipse" durch Kreisbogen u. a. m. habe ich mich schon bei der Besprechung ähnlicher Bücher im Jahresbericht ausgesprochen. Es finden sich aber hier sogar unklare Definitionen — die Ellipse ist übrigens gar nicht definiert —, und die Annäherungsformeln für den Pyramiden- und Kegelstumpf haben offenbar gar keinen Wert.

Alles in allem kann aber das Rechenbuch mit Ausnahme des letzten Heftes empfohlen werden, wenn es auch noch nicht in allem auf der Höhe steht, wie es von einer Neubearbeitung wohl hätte verlangt werden können.

16. **J. Lindner**, Hauptlehrer u. Kgl. Kreisscholarch, Rechenbuch für die Volksschule. Mit Berücksichtigung der neuen Kreislehrpläne. München, R. Oldenbourg.
Ausgabe A in 7 Heften. à 20 Pf.
Ausgabe B in 4 Heften. à 12—25 Pf.

17. — Methodischer Lehrgang des Rechenunterrichts auf der Unterstufe der Volksschule. Zu Heft 1 u. 2 des Rechenbuchs. 88 S. Ebendas. 1,25 M.

Ferner zu Ausgabe A, Heft 3—5 des Rechenbuchs zwei Lehrerhefte (Methodisches, Resultate und weitere Aufgaben). 50 u. 30 Pf.

Zu Ausgabe B, Heft 3 u. 4 zwei Lehrerhefte. à 40 Pf.

Im Jahresbericht von 1898 habe ich die beiden letztgenannten Lehrerhefte besprochen. Die übrigen Hefte lagen mir damals nicht vor. Nachdem ich sie nun durchgesehen habe, kann ich mein damaliges Urteil nur wiederholen. Das Lindnersche Rechenbuch ist zweifellos ein brauchbares und gutes Unterrichtsmittel, das bestens empfohlen werden kann. Ganz besonders möchte ich aber auf Lindners methodischen Lehrgang auf der Unterstufe aufmerksam machen, der in äußerst klarer und sachlicher Art Anleitung gibt, wie der erste Rechenunterricht zu erteilen ist. Nur den einen Satz im Vorwort, „daß der Mathematikunterricht bei der reiferen Jugend um so geistbildender wirkt, je höher er seine Anforderungen an die Anspannung der Denkkraft stellt", kann ich nicht ganz unterschreiben.

18. **M. Sterner**, Kgl. bayer. Kreisscholarch u. Kreisschulinsp., Sterner-Lindners Rechenbuch. Heft 5. Feiertags- und landwirtschaftliche Fortbildungsschule. 32 S. München 1895, R. Oldenbourg. 15 Pf.

Dieses Heft bringt zunächst 94 Aufgaben über die vier Spezies mit Ganzen und Brüchen, die nächsten 56 beschäftigen sich mit der Prozentrechnung. Auch diese erste Hälfte nimmt bereits auf landwirtschaftliche Verhältnisse Rücksicht. Der zweite Teil bringt nur Aufgaben aus diesem Gebiete und zerfällt in drei Unterabteilungen: 1. Erdarbeiten, Düngung, Pflanzenbau, Ertragsberechnung, Tierzucht; 2. Versicherungswesen; 3. Raumberechnung.

Das Büchlein wird in den Schulen, für die es bestimmt ist, gut zu gebrauchen sein.

19. **L. O. Beetz**, Schuldir., Einheitliche Rechenaufgaben in Stadt- und Landschulen. 4. Heft. 7. u. 8. Schuljahr. 95 S. Osterwieck 1901, A. W. Zickfeldt. 40 Pf.

Dieses Heft enthält die bürgerlichen Rechnungsarten im Rahmen der wirtschaftlichen Verhältnisse. Es beginnt mit Aufgaben aus der Schlußrechnung, aber schon in den ersten Aufgaben, die zur Einführung dienen und in denen Mengeverhältnisse und Wertverhältnisse einander gegenübergestellt werden, — es sind damit Verhältnisse mit unbenannten und benannten Zahlen gemeint, — unterscheidet es sich von anderen Rechenbüchern. An die Regeldetri schließen sich einige Aufgaben über Proportionen. Die einzelnen Hauptteile sind dabei stets nach Sachgebieten gegliedert. Nun folgen die allgemeinen Prozentverhältnisse, wieder mit eigenartigen Einführungsaufgaben, und die besonderen Prozentverhältnisse, ein Abschnitt, der in die Verteilungsrechnung, die Mischungsrechnung, Rabattrechnung, Zinsrechnung und Diskontrechnung zerfällt.

Dem 8. Schuljahr sind die besonderen Verhältnisse aus dem Geschäftsleben, das Spar- und Versicherungswesen und endlich Aufgaben aus der Haushaltung zugewiesen.

Das Heft reiht sich den ersten drei im letzten Jahresbericht besprochenen würdig an und kann ebenfalls bestens empfohlen werden.

20. **G. Hügemeyer** u. **F. Riethmüller**, Rechenbuch für höhere Mädchenschulen in 9 Heften. 2. Aufl. Heft 1 bis 7 à 35 Pf., Heft 8 u. 9 à 50 Pf. Düsseldorf 1901, L. Schwann.

Ein Rechenbuch, wie viele, ohne wesentliche Nachteile, aber auch ohne besondere Vorzüge. An der Rechnung mit Dezimalbrüchen im 5., an der Bruchrechnung im 6. und an dem geometrischen Teile im 8. Heft gibt es manches auszusetzen. Doch ist das Buch für Mädchenschulen gewiß nicht unbrauchbar.

21. **Becker** u. **Paul**, Aufgaben für den Rechenunterricht. Ausg. f. Mädchenschulen von Carl Heß. 3 Teile. 80, 79 u. 128 S. Geb. à 1,20 M. Frankfurt a. M. 1901, F. B. Auffarth.

An dieser Umarbeitung des Rechenbuchs von Becker und Paul haben sich die Kollegien der sämtlichen höheren Mädchenschulen Frankfurts beteiligt. Vertreter dieser Kollegien haben in gemeinsamer Beratung die Gesamteinrichtung des Buches und alle wichtigen Einzelfragen festgestellt und auf diese Weise ein Rechenbuch geschaffen, das weitgehenden Ansprüchen genügen dürfte. Ganz besonders gefallen hat es mir, daß das Buch nur eine Aufgabensammlung ist und grundsätzlich auf jedes Musterschema verzichtet. Ebenso bringt z. B. der 3. Teil nur Aufgaben aus der Raumlehre ohne irgendwelche geometrischen Erläuterungen. Diese werden mit Recht dem Lehrer überlassen. Da auch die einzelnen Aufgaben gut gewählt sind, so kann das Buch aufs beste empfohlen werden. Gestört hat mich nur, daß der Multiplikator überall vorgesetzt ist.

22. **A. Brause**, Kreisschulinsp., Rechenbuch für die Oberstufe von Mädchenschulen. Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens. 2. durchges. u. verm. Aufl. von E. Lewin, Sem.-Lehrer. 70 S. Halle 1901, H. Schroedel. 50 Pf.

Das Buch beginnt mit der Bruchrechnung, bringt dann Aufgaben aus den bürgerlichen Rechnungsarten, einschl. der Invaliditäts- und Altersversicherung, geometrische und physikalische Aufgaben und zum Schluß solche aus der Haushaltung. In allen diesen Aufgaben trägt das

Buch „den Verhältnissen Rechnung, mit denen es die Frau im Haushalt und im praktischen Leben zu tun hat". Es kann empfohlen werden.

23. **A. Huster u. H. Kretzschmar**, Bürgerschullehrer, Das Rechnen im Haushalte. Aufgaben und Merksätze für Hauswirtschaftskunde u. Rechnen in Mädchen-Fortbildungsschulen und Mädchen-Oberklassen der Volksschulen. 2. Aufl. 54 S. Plauen i. V. 1901, A. Kell. 30 Pf.

Den Schülerinnen der Volksschulen „einen kleinen Schatz hauswirtschaftlicher Lehren zu bieten", und zwar in der Weise, wie es hier geschieht, halte ich für keine sehr glückliche Idee. Die Merksätze, die den einzelnen Kapiteln vorangestellt sind, — ich greife nur einige heraus —: „Fleiß bringt Brot, Faulheit Not", „Junges Blut, spar dein Gut", „Strecke dich nach der Decke", „Schöne Kleider sind teures Mottenfutter", „Kaufe mit den Augen, nicht mit den Ohren", „Hausmannskost, die beste Kost" u. s. w. — diese Merksätze dürften kaum ein Mädchen fleißiger, sparsamer, bescheidener und genügsamer machen. Die Tabellen über den Nährwert der Nahrungsmittel, die ihren Gehalt an Eiweiß, Fett, Kohlehydraten u. s. w. angeben, sind allenfalls für Kochschulen geeignet, eine Schulgattung, die durchaus nicht meine Sympathie genießt, in der Volks- und Fortbildungsschule Aufgaben über Nährwerteinheiten rechnen zu lassen, halte ich aber für verfehlt.

24. **H. Friedemann**, Lehrer, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen für Maler und Lackierer in Gewerbe-, Fach- u. Fortbildungsschulen. 40 S. Leipzig 1901, A. Hahn. 50 Pf.

Auch in diesem Rechenbuche ist die Auswahl und Anordnung des Stoffes nach sachlichen Gesichtspunkten erfolgt. Es ist ein Unterrichtsmittel, das den Schulen, für die es bestimmt ist, sicherlich gute Dienste leisten wird.

25. Rechenaufgaben zum Gebrauche in gastgewerblichen Fachschulen und Fachklassen. 40 S. Mit einem Anhange: Aufgaben zur Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung. 16 S. Herausg. von der Kommission für Herausgabe eines Fortbildungsschullesebuchs mit fachkundl. Anhängen. 50 Pf., Anhang allein 15 Pf. Leipzig 1901, A. Hahn.

Die vorliegenden Rechenaufgaben bilden einen der fachkundlichen Anhänge zu „dem Lesebuche für Kellner und Köche". Sie haben Herrn Ferd. Kahnt, Lehrer an der gastgewerblichen Abteilung der 1. städtischen Fortbildungsschule zu Leipzig zum Verfasser. Die Anordnung ist, ebenso wie in den von uns im vorigen Jahre empfohlenen, von derselben Kommission herausgegebenen Rechenbuch für Bauhandwerker, eine rein sachliche. Trotzdem schreiten die Aufgaben vom Leichteren zum Schwereren fort. Auch Kopfrechenaufgaben, die durch ein Sternchen bezeichnet sind, finden sich in größerer Anzahl vor.

Es sei noch ein kurzer Ueberblick über den Inhalt gegeben. Es beginnen Aufgaben mit der Ueberschrift: „In Schule und Lehre". Der 2. Abschnitt behandelt die Gaststube, der 3. den Keller, der 4. die Küche und der 5. das Hotel. Nun folgt 6. das Personal im Gastgewerbe, 7. der Kellner im Auslande und im Verkehre mit Ausländern und der Schlußabschnitt bringt Aufgaben aus den Meisterjahren.

Der Anhang ist derselbe wie in dem bereits erwähnten Rechenbuch für Bauhandwerker.

Auch dieses Rechenbuch für Kellner und Köche ist gewiß gut zu gebrauchen.

26. L. H. L. Magnus u. L. Wenzel, Rechenbuch für Handwerker und gewerbliche Fortbildungsschulen. Ausgabe A. 2. Stufe. 10. u. 11. Aufl. 63 S. Hannover 1900, C. Meyer. 40 Pf.

Alle vier Hefte des vorliegenden Rechenbuchs sind von mir im Jahresbericht von 1898 besprochen worden. Es kommt in ihnen, wie ich schon damals hervorgehoben habe, den Verfassern in erster Linie auf das praktische Rechnen an.

27. R. Just, Oberl., Kaufmännisches Rechnen. 1. Teil. 125 S. Leipzig 1901, G. J. Göschensche Verlagshandlg. Geb. 80 Pf.

Dieses Büchlein ist ein Teil der „Sammlung Göschen", die den Zweck hat, „dem gebildeten Laien eine klare, leichtverständliche Einführung im Gebiete zu verschaffen, die seinen besonderen Studien, seinem eigentlichen Beruf ferner liegen". Leider kann ich aber diesem Teile der Sammlung nicht das Zeugnis ausstellen, daß es klar und leichtverständlich genug geschrieben ist, um jenen Zweck zu erfüllen. Die Belehrung insbesondere über die Gesellschafts-, Mischungs- und Prozentrechnung erscheint mir für das Selbststudium eine durchaus ungeeignete zu sein. In die Mischungsrechnung ist, um eine Einzelheit anzuführen, der Fall b) IIa ebenfalls mehrdeutig, wie der Fall IIb. (Man mache z. B. in der entsprechenden Aufgabe die Probe für: 90 ℔ à 5,70 ℳ, 98 ℔ à 5 ℳ, 150 ℔ à 4,20 ℳ und 112 ℔ à 3,50 ℳ!) Andererseits geht aus den Beispielen zu IIb die Mehrdeutigkeit gar nicht hervor. Bei der Erklärung zur Prozentrechnung scheint es so, als ob reines, verminderter und vermehrtes Kapital koordinierte Begriffe seien, was doch offenbar nicht der Fall ist!

Daß in dem ersten Abschnitte, der das Rechnen mit unbenannten Zahlen enthält, das Gleichheitszeichen oft falsch angewendet wird, will ich dem Verfasser nicht so hoch anrechnen, da ja der Kaufmann allerdings mit diesem Zeichen Mißbrauch treibt. Auch die mechanischen Rechenregeln in der Bruchrechnung kann man sich allenfalls noch gefallen lassen. Glaubt aber der Verfasser wirklich, daß jemals ein Kaufmann in der Praxis die mannigfaltigen, oft recht umständlichen „Vorteile" bei der Multiplikation und Division anwenden wird? Daß er ein Teilprodukt im Kopfe addieren wird, daß er aus $1002 \cdot 1004$ die Summe $1006 \cdot 1000 + 2 \cdot 4$ machen wird, daß er beim Dividieren durch 2, 7 und 11 kürzen wird u. a. m.? Oder ist dies „für jeden Gebildeten wissenswert"? Und dabei wird noch vor einer zu weitgehenden Anwendung von Vorteilen gewarnt!

Zum Schluß noch ein paar Einzelheiten, die mir aufgefallen sind. S. 40 ist zu lesen: „Jeder Bruch hat die Eigentümlichkeit, daß er, mit seinem reziproken Werte multipliziert, die Zahl 1 gibt." Diese „Eigentümlichkeit" ist doch umgekehrt zur Definition des reziproken Wertes einer Zahl zu verwerten. S. 45 ist die Angabe über die Anzahl der Vorziffern eines unrein periodischen Dezimalbruchs ungenau. Ferner kann man allerdings bei der Addition von Dezimalbrüchen und gemeinen Brüchen letztere in Dezimalbrüche verwandeln, daß man aber, wenn dabei unendliche Brüche sich ergeben, so viel Stellen zu nehmen hat, als der längste vorkommende endliche Dezimalbruch besitzt, dürfte nicht immer praktisch sein. Uebrigens müßte man, wenn man $\frac{5}{12}$ auf 6 Stellen abrunden will, 0,416667 dafür setzen. Dieses Abrunden, das einfache Wegwerfen der folgenden Ziffern, wenn eine 0, 1, 2, 3 oder 4 folgt, und das Erhöhen

der letzten Ziffer bei einer 5, 6, 7, 8 oder 9 halte ich für wichtiger, als vieles andere in dem Buche. Daß man zwei benannte Zahlen nicht durch einander dividieren kann, ist endlich auch nicht richtig.

28. **G. Holzlöhner**, Sem.-Lehrer, Rechenbuch für Präparandenanstalten. 100 S. Breslau 1901, M. Woywod. Kart. 1,20 M.

Ein brauchbares Buch mit Aufgaben für das Kopfrechnen und das schriftliche Rechnen, wenn auch die Anordnung nicht sehr übersichtlich ist und einige mechanische Rechenregeln sich vorfinden. Der Multiplikator ist meist vorgesetzt, auf S. 17 Nr. 7c und d auch nach. Ich halte das letztere für das Richtigere, bin aber jedenfalls der Meinung, daß ein Rechenbuch sich an eines von beiden halten muß. Ferner ist das Gleichheitszeichen oft falsch angewendet.

29. **Georg Hensold**, Ergebnisse zu Joh. Fr. Heuners Aufgabensammlung für den Rechenunterricht in Lehrerbildungsanstalten. Zur 12. Aufl. neu bearb. u. m. Andeutungen zu den Lösungen versehen. 155 S. Ansbach 1901, Fr. Seybolds Buchh. 1,60 M.

Die Lösungen zu der von mir im vorjährigen Jahresbericht besprochenen Aufgabensammlung sind, wie der Verfasser im Vorwort sagt, für die Schüler bestimmt. Wenn es auch richtig ist, daß der Lernende im Rechnen ebensogut eine Anleitung und Winke braucht, wie in anderen Unterrichtsgegenständen, so würde ich doch Bedenken tragen, ihm die Resultate aller Aufgaben in die Hand zu geben. Ich glaube, der Verfasser würde seinen Zweck besser erreicht haben, wenn er nur die Lösung der schwierigeren Aufgaben angedeutet und die Ergebnisse, vielleicht mit wenigen Ausnahmen, gar nicht angeführt hätte.

30. **H. Neuschäfer**, Sem.-Lehrer, Braunes Rechenbuch als Grundlage für das Kopfrechnen in Seminarien. 3 Teile. 166 S. 5. umgearb. Aufl. Halle 1901, H. Schroedel. 2 M., geb. 2,25 M.

Einem Buche, das sich die Aufgabe gestellt hat, die Freudigkeit für das Kopfrechnen zu erhöhen, werde ich stets Interesse entgegenbringen. Naturgemäß gibt es nicht viele solcher Bücher, da ja gerade für das Kopfrechnen ein Buch entbehrlich erscheinen muß. Etwas anders liegt aber doch die Sache an Seminaren, da hier der Zögling nicht nur selbst ein guter Kopfrechner sein, sondern auch in den Stand gesetzt werden muß, Unterricht im Kopfrechnen zu erteilen. Das letztere dürfte aber gar nicht immer so leicht sein.

Dem vorliegenden Büchlein, das in seinem 1. Teil die Grundrechnungsarten und die gesamte Bruchrechnung einschließlich der Regeldetri, im 2. Teil die bürgerlichen Rechnungsarten und im 3. die Quadrat- und Kubikwurzel sowie die Proportionen in geeigneten Aufgaben behandelt, ist sehr gut geeignet, dem Kopfrechnen dort immer mehr Eingang zu verschaffen, wo es noch nicht in der richtigen Weise betrieben wird. Während des Unterrichts darf es nicht aufgeschlagen werden! Ueberall sind algebraische Aufgaben eingestreut, die den Schüler zum Denken anregen.

Möge sich auch diese fünfte Auflage weiter im Unterricht bewähren!

31. **P. Klauke** u. **J. Klein**, Kreisschulinspektoren, Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Neubearbeitung des Rechenbuches von J. Hoffmann u. J. Klein. 16. Aufl. 399 S. 3 M. Antworten hierzu. 61 S. 60 Pf. Düsseldorf 1901, L. Schwann.

Von den drei Teilen dieses Rechenbuches ist zweifellos der erste der beste. Er enthält eine Erweiterung des elementaren Rechnens. Hier sind

besonders die zusammengesetzten Aufgaben von großem Werte. Sie regen zum Nachdenken an und sind deshalb besonders gut geeignet, die Schüler tiefer in die Sache einzuführen. Der zweite Teil enthält die allgemeine Arithmetik und Algebra bis zu den Logarithmen und Reihen. Eine Tafel der Briggschen Logarithmen bildet den Abschluß. Wir haben hier nicht nur eine Aufgabensammlung, sondern zugleich ein Lehrbuch vor uns. Der dritte Teil endlich enthält Aufgaben aus der Raumlehre, der Landwirtschaft, der Naturlehre, der Münz- und Wechselrechnung. Unter ihnen möchte ich vor allem die geographischen und physikalischen Aufgaben hervorheben. Sie sind nicht übermäßig schwer und geben trotzdem einen recht hübschen Einblick in diese Gebiete.

Möge sich das Buch immer mehr Freunde erwerben.

32. **K. Ebneter**, Lehrer, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen an Sekundarschulen. St. Gallen, Fehrsche Buchh.
1. Heft (1. Klasse), 3. Aufl. 82 S. 1901. Kart. 1,10 M. 3. Heft (3. Klasse). 80 S. 1900. Kart. 1,20 M.

Das erste Heft enthält Operationen mit ganzen Zahlen, die Dezimalbrüche, die gemeinen Brüche und Dreisatzaufgaben, unter denen Aufgaben aus der Prozent- und Promille-Rechnung, der Gewinn- und Verlust-, sowie der Zinsrechnung mit aufgenommen sind. In einigen Klammeraufgaben finden sich ein paar überflüssige Klammern vor, was ich bereits bei einer Besprechung der dritten Auflage im Jahresbericht von 1899 hervorgehoben habe. Die vorliegende vierte Auflage unterscheidet sich von der dritten nur dadurch, daß eine Anzahl von Erklärungen und Gesetzen aufgenommen wurde. Bei der Dezimalbruchrechnung und der Rechnung mit gemeinen Brüchen sind dies die mechanischen Regeln, die sich leider noch in so vielen Rechenbüchern finden und gegen die ich mich an dieser Stelle schon mehrmals gewandt habe. Insbesondere kann nicht oft genug darauf hingewiesen werden, daß die Rechnung mit Dezimalbrüchen sich bedeutend vereinfacht, wenn man beim Multiplizieren mit 10, 100 u. s. w. und entsprechend beim Dividieren durch eine Potenz von 10 nicht das Komma rückt, sondern die Ziffern und überall als Regel: „Komma unter Komma" festhält.

Das dritte Heft behandelt den Kettensatz, die Warenrechnung, die Zinseszinsrechnung im Anschluß an eine Zinseszinsfaktorentabelle, den Konto-Korrent, die Termin-, Wechsel- und Effektenrechnung. Die einzelnen Aufgabengruppen sind mit Musterbeispielen aus der Praxis versehen. Ferner findet sich eine Anzahl Wechsel- und Effektenformulare am Schluß des Buches vor.

Man wird beiden Heften nicht absprechen können, daß sie äußerst reichhaltig sind. Besonders kann das dritte Heft beim Unterricht im kaufmännischen Rechnen mit Vorteil gebraucht werden.

33. **Chr. Harms**, † Gymn.-Prof., u. Dr. **Alb. Kallius**, Gymn.-Prof., Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realschulen, höhere Bürgerschulen, Seminare u. s. w. 21. Aufl. 264 S. Die Antworten dazu 28 S. Oldenburg 1901, G. Stallings Verl. Geb. 2,85 M.

Vor zwei Jahren habe ich die 20. Auflage, 150. bis 170. Tausend, des vorliegenden Rechenbuchs besprochen. Daß bereits wieder eine Neuauflage nötig geworden ist, zeigt wiederum, mit was für einem vorzüglichen Unterrichtsmittel wir es hier zu tun haben. Im übrigen verweise ich auf die Besprechung im Jahresbericht von 1899.

34. **P. Riehus**, Lehrer, Die Elemente der Arithmetik und Algebra. Für Baugewerkschulen, Maschinenbauschulen, Handwerkerschulen und sonstige Berufsanstalten. 111 S. Magdeburg 1901, C. Friese. Geb. 2 M.

Unter Verzicht auf die streng wissenschaftliche Form lehnt sich das Buch „in einfacher, anschaulicher, psychologisch begründeter Form" an die Rechenkenntnisse der Schüler an, die in technische Lehranstalten und deren Vorkurse eintreten. Es ist dem Verfasser gelungen, ein Buch zu schreiben, das den Anforderungen der Baugewerkschulen und verwandter Anstalten vollständig genügt. Es enthält die sieben Rechenoperationen und die Gleichungen 1. Grades und zerfällt in einen theoretischen Teil und eine kleine Aufgabensammlung. Der erstere ist recht klar geschrieben und die Uebungsaufgaben sind zweckmäßig gewählt.

Die Schulen, die es angeht, seien auf das Büchlein aufmerksam gemacht.

35. Dr. **Hugo Vollprecht**, Prof. u. Rektor, Das Rechnen eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. Regeln u. Formen des Rechnens, Vergleiche mit der allgemeinen Arithmetik und Hinweise auf Geometrie und Physik für Lehrer und Schüler der mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. 44 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 50 Pf.

Das Heftchen gibt „eine vergleichende Zusammenstellung der für das Rechnen und die allgemeine Arithmetik gleichmäßig geltenden Regeln und Formen, aus denen sich das Rechnen ohne weiteres als eine besondere Anwendung der allgemeinen Arithmetik erkennen läßt". Eine solche Zusammenstellung muß jedem, der an einer höheren Schule mathematischen und Rechenunterricht zu erteilen hat, willkommen sein, zumal wenn sie von einem Mathematiker herrührt, der auf langjährige Unterrichtserfahrung und Unterrichtserfolge zurückblicken kann. Ich habe in dem Büchlein nur wenig gefunden, worin ich nicht mit dem Verfasser übereinstimmen kann. Es ist dies auf S. 36 beim Dividieren algebraischer Ausdrücke das Hinschreiben doppelter Zeichen bei den abzuziehenden Vielfachen des Divisors und in den geometrischen und physikalischen Hinweisen die Benennung beim Multiplikator. Man kann aber sehr wohl in solchen Fragen verschiedener Meinung sein.

Möge das Heft in recht vielen höheren Schulen Eingang finden und im Unterrichte fleißig benutzt werden!

36. **H. Tödter**, Lehrer, Anfangsgründe der Arithmetik und Algebra. Für den Schul- u. Selbstunterr. 1. Teil. Ausgabe A. 4. verb. Aufl. 131 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. 1,60 M.

Ein Unterricht nach diesen Anfangsgründen muß fruchtbringend sein. Ueberall in der Anordnung tritt der Einfluß von Heis deutlich hervor, besonders in dem 1. und 2. Abschnitt. Nur gehen den einzelnen Aufgaben theoretische Erläuterungen voran, die das Buch besonders für den Selbstunterricht geeignet erscheinen lassen. Dieser erste Teil enthält außer den vier Rechnungsarten mit absoluten und algebraischen ganzen Zahlen, einem Abschnitt über die Teilbarkeit und einem über die Rechnung mit Brüchen auch noch die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten und endlich die Verhältnisse und Proportionen. Warum bei Buchstabenausdrücken die Schreibweise der Potenz vollständig vermieden ist, nachdem bereits im 2. Abschnitt, der Zerlegung einer Zahl in Primfaktoren, ausgiebig Gebrauch davon gemacht worden ist, vermag ich nicht ganz einzusehen. Ferner halte ich für unpraktisch, beim Subtrahieren eines algebraischen Ausdrucks von einem andern die Ausdrücke ebenso

wie bei der Addition untereinander zu schreiben (vgl. S. 19 Beisp. 4). S. 36 unten fehlen ein paar Klammern.

Im großen und ganzen aber ist das Buch eine tüchtige Leistung. Es stellt freilich nicht allzu hohe Anforderungen an die Schüler, ist aber gerade deshalb an Realschulen und verwandten Anstalten wohl am Platze.

37. **Dr. Chr. Schmehl**, Prof., Die Algebra und algebraische Analysis mit Einschluß einer elementaren Theorie der Determinanten in den oberen Klassen von höh. Lehranstalten, insbes. der Realgymnasien u. Ober-Realschulen. Für den Schulgebrauch und Selbstunterricht. 286 S. m. 34 Fig. im Text. Gießen 1901, E. Roth. 2,50 M., geb. 3 M.

Wer im Unterricht der Algebra und algebraischen Analysis nicht ohne Lehrbuch auszukommen glaubt, wird das vorliegende Buch mit großem Vorteile benutzen können. Es gibt im Anschluß an die Theorie eine große Anzahl Musterbeispiele, schließt sich aber sonst eng an die Neubearbeitung der Bardeyschen Aufgabensammlung an, doch läßt es sich natürlich auch zu anderen Sammlungen gut gebrauchen.

Der erste Abschnitt behandelt die diophantischen Gleichungen, und zwar nach der Eulerschen Methode. Hierauf sind die Binomialkoeffizienten in einem besonderen Abschnitt behandelt. Nach den arithmetischen Reihen höherer Ordnung, die in doppelter Weise entwickelt werden, folgt die Kombinatorik, die meiner Ansicht nach auf den höheren Schulen mehr eingeschränkt werden könnte. Auf die Funktionen von veränderlichen Größen und die graphischen Darstellungen (§ 7) ist mit Recht näher eingegangen worden. An sie schließen sich die höheren Gleichungen an. Beim Rechnen mit komplexen Zahlen tritt natürlich der Moivresche Satz in den Vordergrund. Mit ihm beginnt die algebraische Analysis, deren wichtigster Teil die Entwicklung der Funktionen in unendliche Reihen ist. Ferner ist hier die Darstellung der Maxima und Minima hervorzuheben. Der Anhang, die Lehre von den Determinanten, ist nach Dölp behandelt.

Der kurze Ueberblick oder vielmehr die kurze Inhaltsangabe gibt nur einen ganz unvollkommenen Begriff von der Reichhaltigkeit des Buches, dem ich eine recht weite Verbreitung in den beteiligten Kreisen wünsche.

38. **Franz Bendt**, Katechismus der algebraischen Analysis. 153 S. m. 6 Abbild. Leipzig 1901, J. J. Weber. Geb. 2,50 M.

Bereits in den letzten Jahresberichten sind von mir Webersche Katechismen günstig besprochen worden. Leider steht der vorliegende nicht immer auf derselben Höhe. So ist, um Einzelheiten anzuführen, in der Formel $V_n^{r/} = p.\, C_n^r$ das p keineswegs ein Zahlenfaktor, sondern soll nur andeuten, daß die Kombinationen noch zu permutieren sind. Nur bei den Kombinationen ohne Wiederholung entstehen dann aus jeder Form r ! neue Formen. Noch unverständlicher ist die Formel: $s\, V_n^{r/} = p^s\, C_n^r$. Jeder, der sie liest, faßt doch p^s als Potenz auf, was gar keinen Sinn gibt. Schon das s wie einen Faktor vorzusetzen, hätte vermieden werden müssen. Bei den arithmetischen Reihen höherer Ordnung sind zunächst von der Reihe $3x^3 - 2x + 1$ fünf Glieder aufgestellt worden und es wird nun gezeigt, daß die zwei sich ergebenden dritten Differenzen gleich sind. Damit ist aber doch noch nicht gesagt, daß auch bei weiterer Fortsetzung der Reihe alle dritten Differenzen gleich sind, wie es auf der nächsten Seite zu lesen ist. Der Beweis dafür wird übrigens später erbracht. S. 57 ist dann weiterhin zu lesen: „Proben (!?) zeigen, daß die Anzahl aller Differenzreihen von einer höheren arithmetischen Reihe immer gleich der Ordnung der Funktion ist, aus der sie hervorgehen." Auf S. 69 die Glieder der

Reihe plötzlich anders zu bezeichnen, war nicht notwendig, kann auch leicht zu Mißverständnissen Veranlassung geben. Endlich ist der Lehrsatz S. 104 falsch. Der Fehler ist natürlich nicht gleich, sondern kleiner als der Bruch, dessen Zähler $+1$ und dessen Nenner dem Quadrate vom Nenner des Näherungswertes gleich ist. Er ist, wie im Beweis richtig angeführt ist, kleiner als $\pm\frac{1}{n_n \cdot n_{n+1}}$. Der Bruch $\pm\frac{1}{n_n \cdot n_n}$ ist nun seinem absoluten Werte nach größer als der vorangehende (nicht kleiner, wie auf S. 105 steht), da $n_n < n_{n+1}$ ist. Deshalb ist jener Unterschied erst recht kleiner als $\pm\frac{1}{n_n^2}$. Für den hier benutzten Satz über Nährungswerte und den auf S. 101 wäre übrigens meinem Gefühle nach ein Beweis wohl am Platze gewesen. Ein solcher läßt sehr einfach mit Hilfe des Schlusses von n auf $n+1$ führen, eine Art der Beweisführung, die in einem derartigen Lehrbuch der algebraischen Analysis nicht fehlen dürfte. Da hätten lieber einige Sätze über Determinanten fallen können, die ohne Beweis auch einen zweifelhaften Wert haben. Ich glaube doch, daß etwas mehr mathematische Strenge in dem Büchlein wohl am Platze gewesen wäre, und daß dadurch der Zweck, den der Verfasser in der Vorrede anführt, den Leser in den Stand zu setzen, die großen Lehrbücher der algebraischen Analysis zu verstehen, besser erreicht worden wäre.

Auf der andern Seite ist aber dieser Katechismus nicht ungeschickt angelegt und einzelne Kapitel, insbesondere der zweite Teil, die Lehre von den Gleichungen, ist so gut durchgeführt, daß ich ihn trotz jener Ausstellungen empfehlen kann.

39. Dr. **Emil Greve**, Prof., Vierstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln nebst mathematischen und naturwissenschaftlichen Hilfstafeln. Für höhere Schulen und Privatgebrauch. 178 S. Glogau 1901, C. Flemming. Geb. 2,50 M.

In diesen Tafeln finden sich zunächst die Briggschen Logarithmen der Zahlen von 0 bis 10000 und der trigonometrischen Funktionen der Winkel von 0° bis 90° von Minute zu Minute. Die Mantissen sind vollständig ausgeschrieben und die beiden Tafeln durch Linien in Gruppen von je 3 Zeilen geteilt. Als Anhang zu Tafel II findet sich die Anwendung der Formeln von Maskelyne. Die 3. Tafel bringt zuerst in derselben Weise die Quadrate, Kuben, Quadrat- und Kubikwurzeln der Zahlen 1 bis 100, die Wurzeln wieder auf vier Stellen, dann die Beziehung zwischen dem natürlichen und Briggschen Logarithmensystem, die natürlichen Logarithmen der Zahlen 0 bis 120, die Logarithmen der Zinsfaktoren auf acht Stellen, Fakultäten, die trigonometrischen Funktionen, wieder vierstellig, von Grad zu Grad, die Binomialkoeffizienten, die Länge der Kreisbogen für den Halbmesser 1 auf sechs Stellen, Funktionen von π mit ihren Logarithmen — die Werte auf sechs, die Logarithmen auf vier Stellen — und endlich den dem Halbmesser gleichen Bogen ϱ. Eine 4. Tabelle gibt wichtige Zahlen aus der Chemie, Physik, Geographie und Astronomie.

Das Büchlein ist sicherlich brauchbar und kann aufs beste empfohlen werden. Auch die Ausstattung ist vorzüglich.

II. Geometrie.

1. **Otto Huber**, Hauptl., Sammlung geometrischer Berechnungsaufgaben für Tagesfortbildungsschulen und ähnliche Lehranstalten. 80 S. München 1901, M. Kellerer. 1,20 M.
— 150 geometrische Berechnungsaufgaben aus dem Gewerbsleben für gewerbliche Fortbildungsschulen. 32 S. Ebendas. 1902. 30 Pf.

Die größere Sammlung, von der die kleinere nur ein Auszug ist, enthält 428 Aufgaben und ein paar Tabellen. Nach einem hinter dem Vorwort abgedruckten Urteile, das von den Hauptlehrern der Tagesfortbildungsschule Mindelheim herrührt, hilft das Buch einem Bedürfnisse ab. Die Aufgaben sind alle der Praxis entnommen und zerfallen, da die betreffenden Anstalten zweikursig sind, in 2 „Lehrjahre". Auch eine Anzahl erläuternder Figuren fehlen nicht.
Möge sich die Sammlung in der Praxis bewähren.

2. **Andreas Sladeczek**, Rektor, Die Berechnung der Flächen und Körper. Erklärungen, Regeln, Formeln, Beispiel- und Uebungsaufgaben. 72 S. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl. 60 Pf., kart. 70 Pf.

Das Büchlein sieht von jedem ausführlichen Beweis für die in ihm sich vorfindenden Regeln und Formeln ab, und überläßt diesen dem Lehrer. Es will aber auch gar kein Lehrbuch sein, „sondern nur ein Wiederholungsbüchlein, welches den Schülern die Möglichkeit bieten soll, sich die hier dargestellten Begriffe und Formeln selbständig und beliebig oft ins Bewußtsein zurückzurufen, sie dem Gedächtnisse immer fester einzuprägen und auf diese Weise sich die Früchte des in der Schule genossenen geometrischen Rechenunterrichts zu sichern". Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist das Buch als Uebungsbuch zweifellos sehr brauchbar und empfehlenswert.

3. **A. Pickels** Geometrie der Volksschule, herausg. von Schuldir. Dr. E. Will. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer.

Teil 1: Formenkunde. Ausg. 1: Anleitung für Lehrer u. zum Gebrauch in Seminarien. 48 S. m. 28 Fig. 80 Pf.; Ausg. 2: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 32 S. m. 66 Fig. 40 Pf.
Teil 2: Formenlehre. Ausg. 1: Anleitung für Lehrer u. zum Gebrauch in Seminarien. 95 S. m. 103 Fig. 1,80 M.; Ausg. 2: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. 47 S. m. 109 Fig. 40 Pf.; Ausg. 3: Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler. 31 S. m. 11 Fig. 30 Pf.

Eine Neubearbeitung eines Buches muß nicht unbedingt eine Verbesserung sein, die vorliegende von Pickels Geometrie ist es aber zweifellos. Schon die Trennung in Formenkunde und Formenlehre, — die erstere ist aus Pickels Würfelbetrachtung herausgewachsen —, bedeutet einen Fortschritt im Sinne der neueren Pädagogik, die ja gerade in der Geometrie viel Gutes gezeitigt hat. Dabei hält sich aber das vorliegende Buch von allen Auswüchsen und Uebertreibungen fern. Neben ein paar Kleinigkeiten, die mir aufgefallen sind, wie die Schreibweise: 40 m · 40 m = 1600 qm und entsprechend bei dem Raummaße oder einer Berechnungsweise des Rauminhalts der Kugel mit Hilfe der Oberfläche, die nun ihrerseits durch die allerdings schon vorher auf anderem Wege gefundene Rauminhaltsformel berechnet wird, vgl. Teil II Ausgabe 1 S. 93 ff., findet sich in dem Buche sehr viel Gutes. Hervorheben möchte ich nur die Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes und die Aehnlichkeitslehre, ferner die gut gewählten, interessanten Aufgaben in dem letzten Hefte.

Das Buch wird in dieser neuen Gestalt dem Geometrieunterricht in der Volksschule gewiß sehr gute Dienste leisten. Möge es eine immer weitere Verbreitung finden.

4. **Franz Wortner**, Bürgerschullehrer, Geometrie und geometrisches Zeichnen für Knabenbürgerschulen. 170 S. m. 290 Fig. u. 12 Fig.-Tafeln. Prag 1900, F. Tempsky. Geb. 1,80 M.

Dem Verfasser kommt es nicht auf eine wissenschaftlich strenge Beweisführung an, vielmehr soll seine Geometrie nur für die Praxis vorbereiten. Dementsprechend findet sich auch am Schluß des planimetrischen Teiles ein Abschnitt über das Feldmessen und das Situationszeichnen, am Schluß des stereometrischen Teiles ein solcher über die Elemente des Bau- und Maschinenzeichnens. Anzuerkennen ist es, daß der Verfasser überall da, wo es sich um Annäherungen handelt, dies offen ausspricht. Nur bei der Eilinie und Wellenlinie ist dies nicht der Fall. Merkwürdigerweise findet sich auf S. 40 derselbe Fehler, den der Leitfaden der Geometrie von Jahne und Barbisch (vgl. den Jahresbericht von 1899 S. 245) aufweist. Die Diagonalen zerlegen ein Rhomboid, — die Einteilung der Parallelogramme in die keineswegs koordinierten Vierecke: Quadrat, Rechteck, Rhombus und Rhomboid hat nicht meinen Beifall —, nicht unbedingt in 2 stumpf- und 2 spitzwinklige Dreiecke. Die letzteren können auch stumpfwinklig sein, allerdings liegt der stumpfe Winkel nicht am Diagonalenschnittpunkt. Ebenso wie in jenem Leitfaden finden sich auch hier eine Anzahl Figurentafeln mit Flächenmustern und Ornamenten, die dazu dienen sollen, dem Schüler durch die Anschauung die geometrischen Gebilde näher zu bringen.

Sehr weit geht naturgemäß die vorliegende Geometrie nicht, sie zeichnet sich aber, abgesehen von der vorzüglichen äußeren Ausstattung, durch Klarheit des Ausdrucks aus und ist sicherlich in den Schulen, für die sie bestimmt ist, gut zu gebrauchen.

Aus den österreichischen geometrischen Lehrbüchern für Volksschulen könnten die deutschen Verfasser solcher Bücher manches lernen.

5. Dr. **M. Schuster**, Oberrealschulprof., Geometrische Aufgaben und Lehrbuch der Geometrie für Mittelschulen. Ausg. C der geometrischen Aufgaben. Mit 1 lithogr. Tafel. 88 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Das Eigenartige dieser Schusterschen Bücher, die das System durch geeignete Aufgaben entwickeln, habe ich bereits in den beiden letzten Jahresberichten hervorgehoben. Diese Art, die Geometrie konstruktiv aufzubauen, dürfte an Mittelschulen noch mehr am Platze sein als an höheren Schulen. Die vorliegende Geometrie, die übrigens ziemlich weit führt — bis zu den Aehnlichkeitspunkten und Aehnlichkeitsstrahlen — ist deshalb zweifellos ein brauchbares Buch. Es ist unter Mitwirkung von Dr. Bieler, Rektor der städtischen Knabenmittelschule zu Kottbus, herausgegeben. Auch Lehrern, die das Buch an ihrer Anstalt nicht einführen können, wird es gewiß manchen Fingerzeig geben, wie ich selbst den Büchern des Verfassers manche Anregung zu verdanken habe.

6. **H. Wolff**, Lehrer, Leitfaden für den Unterricht in Geometrie an Baugewerkenschulen und anderen gewerblichen Schulen. 40 S. m. 104 Fig. im Text. Leipzig 1901, F. Brandstetter. 75 Pf.

Dieser Leitfaden ist ein für seinen Zweck geeignetes Lehrmittel, wenn er sich auch in alten Bahnen hält. Nicht alle Sätze sind mit den Beweisen

gegeben, es finden sich aber viele Konstruktionsaufgaben vor. An der Darstellung läßt sich nichts aussetzen.

7. Fr. Meister, Grundriß der Geometrie. Zum Gebrauche an Sekundarschulen. 78 S. Kart. 1 M.; Schlüssel zu den Aufgaben 60 Pf. Zürich 1901, Schultheß & Co.

Der Leitfaden hat nur den Zweck, „dem Schüler die Repetition des behandelten Stoffes zu erleichtern". Er geht dabei genetisch vor. Schon eine oberflächliche Durchsicht des Buches zeigt, daß es dem Verfasser recht gut gelungen ist, die Geometrie in anschaulicher, entwickelnder Weise darzustellen. Natürlich verzichtet er dabei auf eine strenge wissenschaftliche Begründung der einzelnen Sätze. Neue Wege schlägt der Verfasser im allgemeinen nicht ein, vieles, wie z. B. die Entwicklung der Kongruenzsätze ist recht hübsch durchgeführt. Hypotenuse hätte er allerdings nicht durchgängig mit „th" schreiben dürfen!

Jedenfalls ist das Büchlein aber in den Schulen, für die es bestimmt ist, gut zu gebrauchen.

Den Schlüssel halte ich für eine überflüssige Zugabe.

8. K. Ebneter, Lehrer, Geometrie an Sekundarschulen. 1. Heft. 4. Aufl. des „Leitfadens". 96 S. St. Gallen 1901, Fehrsche Buchh. Kart. 1,20 M.

Die vierte Auflage der vorliegenden Ebneterschen Geometrie unterscheidet sich von der im Jahresbericht von 1899 besprochenen dritten nur dadurch, daß einzelnen Kapiteln Zielaufgaben vorangestellt sind, die aber in gar keinem engeren Zusammenhang mit den einzelnen Abschnitten stehen. Mein Urteil über das Buch hat sich in den letzten zwei Jahren nicht geändert. Da ich mich also mit vielem in dem Buche nicht einverstanden erklären kann, verzichte ich lieber auf eine nochmalige Besprechung und verweise auf mein damaliges Referat.

9. Edw. v. Tobel, Geometrie für Sekundarschulen. Auflösungen zu den Aufgaben. 80 S. Zürich 1901, Artist. Inst. Orell Füßli. Geb. 2 Fr.

Tobels Geometrie für Sekundarschulen, zu der diese Auflösungen gehören, ist im Jahresbericht von 1897 besprochen worden, die weiteren Ausführungen für die Hand des Lehrers in dem von 1898. Ich halte diese Auflösungen für überflüssig. Ein Lehrer, der sie braucht, dürfte meiner Ansicht nach gar keinen Geometrieunterricht geben. Das äußerlich gut ausgestattete Heft gibt nicht einmal methodische Winke, die sich ja in den weiteren Ausführungen finden.

10. Dr. Hermann Wagner, Prof., Die ebene Trigonometrie in rein geometrischer Behandlung. Wissensch. Beilage zum Programm der Realschule vor dem Lübecker Tore zu Hamburg. 20 S. u. 1 Fig.-Tafel. Hamburg 1901, Heroldsche Buchh.

Der Zweck dieser Abhandlung ist, die goniometrischen Formeln auf geometrischem Wege abzuleiten. Daß dies den Vorzug der Anschaulichkeit besitzt, kann niemand leugnen, wenn auch einige der Ableitungen etwas umständlich sind. Andere wieder sind besonders einfach. Jede rechnerische Umformung läßt sich natürlich nicht vermeiden. Wer den trigonometrischen Unterricht an einer Realschule zu erteilen hat, wird die Schrift sicherlich mit Interesse lesen.

11. Dr. E. Rehfeld, Realgymn.-Oberl., Leitfaden für die propädeutischen Kurse in Stereometrie und Trigonometrie an Realanstalten. 88 S. m. 61 Textfig. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,20 M., geb. 1,60 M.

Der vorliegende Leitfaden ist durch die neuen preußischen Lehrpläne veranlaßt worden, die für Untersekunda Vorkurse in Stereometrie und

Trigonometrie vorschreiben und dabei ausdrücklich die propädeutische Behandlungsweise verlangen. Man wird dem Verfasser zugestehen müssen, daß es ihm in ganz vorzüglicher Weise gelungen ist, die Aufgabe, die er sich gestellt hat, durchzuführen. Wohl erscheint mir manches in der Ausführung, besonders im stereometrischen Teil, für Sekundaner zu elementar. Es liegt dies aber, wie der Verfasser in der Vorrede selbst hervorhebt, „an der angewandten Methode, daß eine gewisse Breite nicht zu vermeiden war". Sehr gefallen aber hat mir die Art und Weise, wie der Verfasser die Trigonometrie durch Messungen im Freien oder im Schulhof einleitet. Da und dort sind wohl bereits solche Messungen vorgenommen worden, ich glaube aber nicht, daß viele Schulen den trigonometrischen Anfangsunterricht in so weitgehender Weise auf der Praxis aufgebaut haben. Auch die Aufgaben, die das Buch abschließen, verdienen Anerkennung. Ich glaube, daß jeder, der das Buch benutzt, sich mit ihm befreunden wird.

12. Dr. **B. Hercher**, Prof., Lehrbuch der Geometrie. 5. verb. Aufl. Ausg. B für realistische Anstalten. Leipzig 1901, P. List.
    1. Heft: Planimetrie und Anfangsgründe der ebenen Trigonometrie. Mit Anhang: Anfangsgründe der Körperlehre. 119 S. 1,70 M.
    2. Heft: Erweiterung der Planimetrie und der ebenen Trigonometrie. 40 S. 70 Pf.

Die fünfte Auflage der Herchersschen Geometrie ist nach den neuen preußischen Lehrplänen bearbeitet. Die Vorübungen zur Einführung in die Geometrie, die einen propädeutischen Charakter tragen, sind nur kurz gefaßt, da natürlich auf diesem Gebiete vieles dem Lehrer überlassen bleiben muß. Das eigentliche Lehrbuch der Geometrie zeichnet sich durch wissenschaftliche Strenge aus, ist aber durchaus dem Standpunkt der Schüler angepaßt. Die Darstellung ist eine recht übersichtliche. In der Hauptsache ist die Beweisführung die Euklidische, doch wird z. B. bei der Kongruenz der Dreiecke darauf hingewiesen, daß sich die Kongruenzsätze auch konstruktiv entwickeln lassen. Im Anfangsunterricht halte ich es für geboten, zwischen Gerade, Strahl und Strecke scharf zu unterscheiden, was nicht immer geschieht (s. § 28). Die Kreislehre findet sich vor der Lehre von der Flächenvergleichung, eine Anordnung, die manches für sich hat. Die ebene Trigonometrie im ersten Heft beschränkt sich auf die einfachsten Beziehungen zwischen den Winkelfunktionen und die Berechnung des rechtwinkligen und schiefwinkligen Dreiecks, wobei sich selbstverständlich die Erweiterung des Begriffs der Funktionen auf stumpfe Winkel nötig machte. Der Anhang endlich bringt die Anfangsgründe der Körperlehre und einiges über perspektivisches Zeichnen. Er trägt wieder einen propädeutischen Charakter und entbehrt der strengen Begründung.

Die Zusätze im zweiten Heft zerfallen in fünf Abschnitte, von denen die ersten vier zur Planimetrie gehören. Sie enthalten die Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, von den Transversalen mit einem Anhang: Projektivische Beziehungen, von den Chordalen, den Aehnlichkeitspunkten und Aehnlichkeitsaxen — die Schreibweise mit x ist hier richtiger — und endlich als Anhang das Problem des Apollonius. Der letzte Abschnitt ist nicht Trigonometrie, sondern vielmehr Goniometrie. Nur zum Schluß bringt er die Mollweideschen Formeln.

Alles in allem gehört das Herchersche Buch mit zu den besten geometrischen Lehrbüchern. Es wird sich im Unterricht gut verwenden lassen. Auch ist die Verlagsbuchhandlung sehr entgegenkommend, um die Einführung des Buches zu erleichtern.

13. Dr. **J. Sachs**, Prof., Lehrbuch der projektivischen (neueren) Geometrie (Synthetische Geometrie, Geometrie der Lage). 2. Teil: Harmonische Gebilde. Entstehung der Kegelschnitte. Sätze von Pascal und Brianchon. Nebst einer Sammlung gelöster u. ungelöster Aufg., mit den Ergebnissen der ungelösten Aufgaben. Mit 445 Erklärungen u. 135 Fig. Für das Selbststudium u. zum Gebrauche an Lehranst. 220 S. Stuttgart 1901, J. Maier. 6 M.

Dieses Lehrbuch bildet einen Teil von Kleyers Encyklopädie der gesamten mathematischen, technischen und exakten Naturwissenschaften. Die Entwicklung der einzelnen Sätze erfolgt in der Weise, daß auf einzelne scharf präzisierte Fragen eine Antwort gegeben wird. Daneben finden sich die notwendigen Erklärungen. Den Ausgangspunkt bildet die Definition von vier harmonischen Punkten mit Hilfe des vollständigen Vierecks, hieran schließt sich die Definition von vier harmonischen Strahlen als vier Gerade von einem Punkte aus nach vier harmonischen Punkten. Dann folgen die Maßbeziehungen harmonischer Gebilde. Im dritten Abschnitt wird gezeigt, wie durch projektivisch verwandte Grundgebilde Kurven erzeugt werden können. Eine ausführliche Einteilung und Besprechung dieser Kurven zweiten Grades bietet der vierte Abschnitt und den Schluß bilden die Sätze von Pascal und Brianchon nebst ihren Anwendungen. Den zweiten Teil des Buches nehmen 310 Aufgaben ein, von denen der größte Teil ausführlich gelöst ist, während von den übrigen die Ergebnisse am Ende des Buches sich vorfinden.

Das äußerst interessante Werkchen sei zum Studium, — denn es will studiert sein —, angelegentlichst empfohlen. Die Polarität und Mittelpunktseigenschaften, wie die Involution und Brennpunktseigenschaften der Kurven sind einem dritten Teile vorbehalten, der sich unter der Presse befindet.

III. Geometrie und Arithmetik vereinigt.

1. Dr. phil. **E. Dennert**, Mathematisches Formelbuch. 36 S. Godesberg a. Rh., J. Schugt. 75 Pf.

Das Bedürfnis nach einer möglichst kurz gefaßten und übersichtlichen Zusammenstellung der wichtigsten Formeln des ganzen Gebietes habe ich beim Unterricht noch nicht gehabt. Ich bin vielmehr der Meinung, daß durch ein solches Formelbuch ein Rechnen nach Formeln hervorgerufen werden kann, das keine Mathematik mehr ist. Wer anders denkt, kommt durch das vorliegende Heftchen, das die Lehraufgaben einer neunklassigen Schule umfaßt, auf seine Kosten.

2. Dr. **Johannes Deter**, Mathematisches Formelbuch für höhere Unterrichtsanstalten. Neu herausg. von Oberl. Erdmann Arndt. 5. Aufl. 58 S. Berlin, M. Rockenstein. 90 Pf.

Ich bin entschiedener Gegner jeder derartigen Formelsammlung für die Schule, denn ich glaube nicht, daß eine solche den Schülern den Pfad der Mathematik ebnen hilft, sondern nur das mechanische Arbeiten unterstützt und den Schüler dadurch nicht zum vollen Verständnis kommen läßt. Sonst ist aber die Sammlung nicht ungeschickt angelegt. S. 56 Nr. 27 ist mir noch ein Druckfehler aufgefallen. Der letzte Buchstabe der Formel muß u sein.

3. Dr. **Hugo Kordgien**, Dir., Das mathematische Pensum für das Einjährig-Freiwilligen-Examen. Theorie u. Praxis. Aufg. mit ausführlichen Lösungen u. Erläuterungen. Berlin 1900, G. Grotesche Verl.
   1. Teil: Arithmetik. Geb. 2,50 M.
   2. Teil: Planimetrie, Einleitung in die Stereometrie. Elemente der ebenen Trigonometrie. Geb. 3 M.

Der Verfasser glaubt den Grund, daß „eine große Anzahl selbst strebsamer und in Sprachen leistungsfähiger Schüler in der Mathematik nur Geringes zu leisten im stande ist", mit darin suchen zu müssen, daß „die Lehrmethoden vieler mathematischer Lehrbücher sich dem Auffassungsvermögen der Schüler nicht genügend anpassen". Dem will das vorliegende Buch abhelfen. Ich habe aber leider nicht den Eindruck gewonnen, als ob dieser Zweck erreicht würde. Der planimetrische Teil im besonderen unterscheidet sich nur unwesentlich von der Darstellung der meisten Lehrbücher. Jedenfalls ließe sich da noch vieles anschaulicher und besser machen. Daß die Aufgaben sehr in den Vordergrund gestellt sind, ist gewiß gut, es tun dies aber jetzt auch andere Lehrbücher, zum Teil in noch hervorragenderem Maße. Uebrigens glaube ich, daß solche geringe Erfolge vielmehr auf den Lehrer als auf das Lehrbuch zurückzuführen sind. Es steht damit wohl auch nicht so schlimm, wie man oft hört, und das Umgekehrte, daß Schüler, die in Mathematik etwas leisten, in den Sprachen nichts taugen, ist auch nicht selten.

Trotzdem ist das Kordgiensche Buch kein unbrauchbares Unterrichtsmittel. Im Gegenteil, die Darstellung ist, ein paar Kleinigkeiten abgerechnet, klar und verständlich und die Aufgaben meist gut gewählt. Letztere stellen an die Schüler nicht zu hohe Anforderungen, da ja das Buch für die Vorbereitung zum Einjährig-Freiwilligen-Examen bestimmt ist.

4. **Heinrich Müller**, Prof., Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Für den Unterricht dargestellt. 1. Teil: Die Unterstufe (Lehraufgabe der Klassen Quarta bis Unter-Sekunda). 2. Aufl. Ausg. A: Für Gymnasien und Progymnasien. 137 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Diese zweite Auflage des vorliegenden Lehrbuchs ist den neuen preußischen Lehrplänen entsprechend umgearbeitet worden. Insbesondere ist der trigonometrische und stereometrische Abschnitt fortgefallen, dagegen hat der Uebungsstoff eine starke Vermehrung erfahren. In diesen Uebungsaufgaben des geometrischen Teiles liegt meines Erachtens der Hauptwert des Buches. Dagegen hat mir der Aufbau des Lehrstoffs nicht überall zugesagt. Daß die Parallelentheorie erst vor die Lehre von den Parallelogrammen gestellt ist, halte ich allerdings für sehr zweckmäßig. Dem Beweis des dritten Kongruenzsatzes ist aber nicht anzusehen, warum er hinfällig werden kann, wenn die Winkel den kleineren Seiten gegenüberliegen. Auch der Abschnitt über Flächengleichheit, besonders die Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes scheint mir nicht sehr glücklich zu sein. Der höchst überflüssige Satz von den Ergänzungsparallelogrammen könnte endlich aus den Lehrbüchern verschwinden.

Für eine Darstellung der Arithmetik, wie sie das vorliegende Buch gibt, kann ich mich gar nicht erwärmen. Selbstverständlich gehört zu dem arithmetischen und algebraischen Unterrichte eine größere Aufgabensammlung, was sollen aber dann die spärlichen Uebungsaufgaben, die sich hier eingestreut finden? Wer freilich eine systematische Entwicklung des algebraischen Lehrstoffs nicht entbehren zu können glaubt, wird jedenfalls das Müllersche Buch gut gebrauchen können.

Die äußere Ausstattung ist vorzüglich.

5. **H. Müller**, Prof., u. **M. Kutnewsky**, Oberl., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. II. Teil. Ausgabe A, für Gymnasien. 348 S. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Der zweite Teil der Müller-Kutnewskyschen Aufgabensammlung reiht sich dem im vorigen Jahresbericht besprochenen ersten Teile würdig an.

Er unterscheidet sich von jenem wesentlich dadurch, daß in ihm die größere Hälfte den geometrischen Aufgaben zugewiesen ist. Von den arithmetischen und algebraischen Aufgaben des ersten Abschnittes findet sich ein kleiner Teil bereits im ersten Teile vor. Von einigen Versicherungsaufgaben gilt auch hier, daß sie der Praxis nicht entsprechen.

Bei den Aufgaben aus der Trigonometrie, Stereometrie und analytischen Geometrie will es mir scheinen, als ob die rein geometrischen Berechnungsaufgaben einen zu großen Raum einnehmen, zum Teil auf Kosten der angewandten Aufgaben, die sich sicherlich noch um viele interessante Aufgaben vermehren ließen. Insbesondere sind die Aufgaben, die verlangen, aus drei gegebenen Stücken eines Dreiecks die Seiten und Winkel zu berechnen, überreichlich vorhanden. Die drei geometrischen Abschnitte sind deshalb weniger nach meinem Geschmack, als der algebraische. Doch ist es nicht ausgeschlossen, daß sich auch dieser Teil des Buches im Unterricht bewähren wird.

Jedenfalls ist die Sammlung der Beachtung wert.

6. Dr. **Rob. Most**, Realgymn.-Dir., Der mathematische Unterrichtsstoff und das mathematische Bildungsgebiet in den oberen Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule. Wissensch. Beigabe zu den Jahresberichten 1896/1901 des Realgymnasiums zu Coblenz. 226 S. u. 22 Fig.-Tafeln. Coblenz 1901, H. L. Scheid. 4 M.

Der Verfasser will zeigen, daß es sehr wohl möglich ist, in der Prima eines Realgymnasiums und einer Oberrealschule Differential- und Integralrechnung zu treiben und mit ihrer Hilfe in die Geometrie, vor allem aber auch in die Physik tiefer als bisher einzudringen, ohne daß dadurch eine Mehrbelastung des Unterrichts hervorgerufen wird. In der Tat wird man zugeben müssen, daß dieser Vorschlag sehr viel für sich hat. Ist doch dadurch eine Verbindung des mathematischen und physikalischen Unterrichts, also eine Konzentration möglich, wie sie weder die projektive Geometrie, noch die in manchen Schulen behandelte Kombinatorik gewähren kann. Gerade für den physikalischen Unterricht an einer realistischen neunklassigen Schule ist etwas Differential- und Integralrechnung unbedingt notwendig.

Die Art und Weise, wie der Verfasser nun zu Werke geht, kann man genial nennen. Er erreicht in höchstem Maße, was er anstrebt, nämlich „dem Schüler in seiner eigenen Entwicklung auf einem abgegrenzten Gebiete zu zeigen, wie Wissenschaft entsteht, sich entfaltet und zu erhabener Höhe steigt, — ihm somit Achtung vor Wissenschaft und jedem höheren geistigen Bemühen um Wahrheit einzuflößen und ihn fühlen zu lassen, daß dem Wahren das Schöne und Gute nicht fern steht". Auf eine ausführliche Inhaltsangabe des Buches, insbesondere des Hauptteils, der Reihenlehre, von der eine Menge Anwendungen auf die Kurvenlehre und die Physik gemacht werden — den Schluß bildet das Potential als Integralfunktion der Kraft—, verzichte ich. Sie würde doch nur einen ganz unvollkommenen Begriff von der Reichhaltigkeit und der Eigenart des Buches geben, das nicht nur gelesen, sondern studiert sein will.

Möge es in den beteiligten Kreisen die Beachtung finden, die es verdient, und zu einer Reform des mathematischen Unterrichts in der angegebenen Richtung führen.

7. **H. C. C. Martus**, Dir., Prof., Mathematische Aufgaben zum Gebrauche in den obersten Klassen höherer Lehranstalten. Aus den bei Reifeprüfungen an deutschen höheren Schulen gestellten Aufgaben ausgewählt. Dresden 1901, C. A. Kochs Verl.

3. Teil: Aufgaben. 172 S. 4 M.
4. Teil: Ergebnisse der Aufgaben des 3. Teiles. 182 S. 4 M.

Die Martussche Aufgabensammlung ist ein Werk, das in keiner Schulbibliothek fehlen sollte, aber wohl auch in keiner fehlt. Doch auch in den Privatbibliotheken der Mathematiklehrer an höheren Schulen sollte sie überall zu finden sein. Der mir vorliegende dritte Teil enthält 1300 Nummern mit 1363 Aufgaben, die sich auf folgende sechs Abschnitte verteilen: 1. Trigonometrie, 2. Stereometrie, 3. Reihen und Zins auf Zins, 4. Gleichungen dritten Grades, 5. sphärische Trigonometrie und 6. analytische Geometrie. Ausführlicher auf die reichhaltige Sammlung einzugehen, ist mir nicht möglich, es hätte dies auch gar keinen Zweck, da es natürlich ganz undenkbar ist, von einem derartigen Buch auch nur ein annähernd zutreffendes Bild zu geben.

Man muß dem Verfasser Dank wissen, daß er die ungeheure Arbeit, die in der Sammlung steckt, zum Besten des Mathematikunterrichts an den neunklassigen Schulen auf sich genommen hat.

8. Dr. **Heinrich Grünbaum**, Lehrer, Lehr- und Uebungsbuch der Differential-Rechnung (enthaltend über 750 Uebungsaufgaben) für mittlere technische Lehranst., Realgymnasien, Oberrealschulen u. s. w., sowie zum Selbststudium. 137 S. Würzburg 1901, J. Frank. 2,80 M.

Der Hauptwert des vorliegenden Büchleins liegt in der großen Anzahl von Uebungsaufgaben, die den Schüler in den Stand setzen sollen, „den in der Mechanik, der Festigkeitslehre, dem Maschinenbau, der Elektrotechnik u. s. w. notwendig werdenden mathematischen Entwicklungen ohne Mühe zu folgen". Aber auch die theoretischen Entwicklungen in den einzelnen Paragraphen sind klar und verständlich geschrieben. Das Büchlein kann zweifellos Technikern gute Dienste leisten und kann deshalb trotz mehrerer Flüchtigkeiten im Druck empfohlen werden.

9. **W. Franz Meyer**, Prof., Differential- und Integralrechnung. 1. Bd.: Differentialrechnung. 395 S. m. 13 Fig. Leipzig 1901, G. J. Göschensche Verl. Geb. 9 M.

Diese Differentialrechnung bildet den 10. Band der „Sammlung Schubert", von der ich bereits im Jahresbericht von 1899 drei Bände besprochen habe. Auch in diesem Buche haben wir ein ganz eigenartiges Werk vor uns, das für jeden, der das Bestreben hat, tiefer in die Mathematik einzudringen, von großem Interesse sein muß.

Der erste Hauptabschnitt beschäftigt sich mit Grenzwerten und Differentialquotienten. Schon die elementaren Vorbetrachtungen enthalten eine Fülle interessanter Anwendungen auf Geometrie. Sie schließen mit Eulers Identitäten für ganze homogene Funktionen ab. Das nächste Kapitel bringt die Differentialquotienten der elementaren Funktionen und allgemeine Differentiationsregeln mit einer großen Menge von Uebungsbeispielen. Der zweite Abschnitt, die Rechenentwicklungen enthaltend, beginnt mit dem Cauchyschen Mittelwertsatz und seinen Anwendungen bei Stetigkeitsabmessungen, zur Bestimmung unbestimmter Ausdrücke und der Maxima und Minima der Funktionen. Es folgt die Taylorsche und Maclaurinsche Reihe, zunächst für Funktionen einer Variabeln und wiederum einer großen Menge Anwendungen, dann auch für Funktionen mehrerer Variabeln. Den Schluß endlich bilden Untersuchungen über die Konvergenz und Divergenz unendlicher Reihen und Produkte.

Bei aller wissenschaftlichen Strenge im einzelnen zeichnet sich der vorliegende Band durch eine völlig klare, verständliche Darstellung aus und

ist deshalb besonders zur Einführung in die Differentialrechnung vorzüglich geeignet. Er sei deshalb aufs wärmste empfohlen.

10. Dr. **Wilhelm Goering**, Prof., Ueber die Natur und Methode des mathematischen Erkennens. Festrede, gehalten am 7. Okt. 1901 bei der Feier des 25. Amtsjubiläums in der Aula der Dreikönigsschule zu Dresden. 12 S. Dresden, E. Schürmann.

Diese Festrede ist äußerst lesenswert und verdient recht weite Verbreitung.

11. Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Jährlich 6 Nummern. 3 M. Berlin, O. Selle.

Der Verein zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts hat im Jahre 1901 den Tod eines seiner eifrigsten Förderer, seines Mitgründers und Vorstandes, des Geheimen Regierungsrats, Direktors am Dorotheenstädtischen Realgymnasium und designierten Stadtschulrats zu Berlin, Bernhard Schwalbe, zu beklagen gehabt. Er war zugleich Herausgeber der Unterrichtsblätter. In Nr. 3 des mir vorliegenden 7. Jahrganges findet sich die Gedächtnisrede, die dem Verstorbenen F. Pietzker in der Hauptversammlung des Vereins zu Gießen gehalten hat.

Von besonderem Interesse ist in diesen Blättern ein Aufsatz von J. Hermes in Osnabrück: „Zur Methode des mathematischen Schulunterrichts". Er formuliert als Ziel des mathematischen Unterrichts: „A) eine gewisse Fertigkeit im Lösen von Aufgaben, also im Heuristischen und Induktiven und B) die Fähigkeit, ein Lehrgebiet systematisch zu durchdringen und eventuell irgend ein Resultat deduktiv sicher stellen zu können, namentlich auch einen falschen Satz als solchen zu erkennen." Der Verfasser zeigt nun, wie er die analytische Geometrie behandelt, und zwar zunächst nur unter dem Gesichtspunkte der in B) verlangten Schulung. Ferner beschränkt er sich auf die Gerade und die Ebene. Er hält es für zweckmäßig, den Raum mit zu betrachten und so werden denn sofort die für die Gerade in der Ebene gewonnenen Gesetze auf die Ebene im Raum ausgedehnt, während ein zweiter Abschnitt die Gerade im Raume behandelt, und zwar in einer symmetrischen Darstellung. Der Aufsatz enthält jedenfalls viel Bemerkenswertes und verdient, beachtet zu werden.

Nr. 4 der Unterrichtsblätter bringt eine Diskussion über die Gestaltung des Unterrichts in der darstellenden Geometrie auf der Hauptversammlung in Gießen. Es wurden dort folgende Thesen angenommen:

„1. An allen Lehranstalten ist die korrekte Herstellung der im mathematischen, insbesondere im stereometrischen Unterricht benutzten Figuren zu lehren und zu üben. Der mathematische Unterricht hat diese Aufgabe unter Zurückstellung anderer zu erfüllen.

2. Es ist notwendig, daß auf dem humanistischen Gymnasium den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich die Elemente der darstellenden Geometrie anzueignen. Diese Elemente sind dem stereometrischen Unterricht der Prima einzuflechten.

3. Der Unterricht in der darstellenden Geometrie ist für die drei obersten Klassen des Realgymnasiums und der Oberrealschule obligatorisch. Er ist wöchentlich zwei Stunden von einem Mathematiker zu erteilen. Das freie Handzeichnen in den genannten Klassen ist als wahlfreies Fach beizubehalten.

4. Das propädeutische Linearzeichnen in Tertia und Unter-

sekunda der Realanstalten soll dadurch keine Beeinträchtigung erfahren und ist besonders in Untersekunda in die Hand des Mathematikers zu legen.

5. Für die Einzelgestaltung der Lehrpläne in der darstellenden Geometrie sind die in den Unterrichtsblättern veröffentlichten Berichte und Gutachten als wertvolles Material zu benutzen." (Vgl. den vor. Jahresbericht.)

In einer Nachschrift stellt Hamdorff (Guben) fest, daß die hier ausgesprochenen Forderungen in vielen außerpreußischen Staaten, insbesondere an den süddeutschen und sächsischen Realanstalten erfüllt sind.

Von kleineren Abhandlungen sei in Nr. 4 ein Aufsatz von R. Hagen: „Auflösung der Kreis- und Kugelberechnungsaufgaben durch die Kreis- und Kugelverwandtschaft" und in Nr. 1 ein solcher von Rudolf Böger: „Geometrisches in der Obersekunda" erwähnt. In letzterem zeigt der Verfasser, wie man den Unterricht in der Geometrie der Lage, den er in den Primen eingeführt haben will, bereits in Obersekunda vorbereiten kann (vgl. hierzu den Jahresbericht von 1900 S. 270 Nr. 15). Zu der kurzen Mitteilung von F. Pietzker, „Geometrographie" (in Nr. 5) möchte ich nur noch bemerken, daß man sich bei der zweiten Konstruktion der Tangente an einen Kreis vom Punkte A aus einmal die Operationen C_1 und C_2 ersparen kann, wenn man einen Durchmesser zieht und diesen in den Zirkel nimmt.

VI. Jugend- und Volksschriften.

Von

Dr. W. Opitz,

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

Die Fragen, die die Jugendschriften betreffen, wurden vornehmlich von den beiden Zeitschriften: „Volks- und Jugendschriften-Rundschau", Beiblatt der evangelischen Volksschule, herausgegeben von den Prüfungsausschüssen des Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine (Berlin, Fr. Zillessen), und „Jugendschriften-Warte", Organ der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften (Leipzig, Wunderlich), behandelt, auf welche deshalb im Folgenden am meisten zu verweisen sein wird. Wichtige Beiträge sind zu finden in Linde, Kunst und Erziehung, gesammelte Aufsätze (Leipzig, Fr. Brandstetter 1901), und in O. Albrecht, Die Jugendliteratur der Gegenwart (Leipzig, E. Kempe), mancherlei ist auch verstreut in den pädagogischen Fachzeitschriften und in Tageszeitungen.

Die Berechtigung eines besonderen Jugendschrifttums wird nach wie vor von der Jugendschriften-Warte abgestritten, doch kann an ihren Besprechungen der neu erschienenen Bücher beobachtet werden, daß dieser Standpunkt nicht mehr ganz folgerichtig festgehalten wird. Denn wenn die Kritik tadelt, daß der kindlich-einfache Ausdruck nicht gefunden ist, daß der Stoff der Jugend fremd ist, daß die anschaulichen Grundlagen für das Verständnis fehlen (J.-W. Nr. 2), andererseits die Entlehnung aus dem kindlichen Anschauungskreise und die Rücksicht auf den kindlichen Geschmack lobt (J.-W. Nr. 3), so liegt darin eine Rechtfertigung derjenigen, die sich dem kindlichen Bedürfnis anzupassen suchen, also bewußt Jugendschriften verfassen. Eine Verteidigung des Jugendschrifttums bringt O. Albrecht in der genannten Schrift, indem er die erziehlichen Vorteile geeigneten Lesestoffes würdigt. Scharfe Angriffe muß die Jugendschriften-Warte in einem Aufsatz der Volks- und Jugendschriften-Rundschau (Nr. 9) hinnehmen, der nicht unberechtigt darauf hinweist, daß die von ihr vertretenen Wolgastschen Sätze viel zu allgemein und darum gehaltlos sind; zugleich wird ihr Verzeichnis von Jugendschriften einer Kritik unterzogen. Es soll dabei aber auch nicht verkannt werden, daß die Jugendschriften-Warte manches Beachtenswerte enthält. Zur Frage über die Berechtigung der Tendenz ist ein Aufsatz von Bonus im Kunstwart, Heft 10, heranzuziehen, in dem die Beziehungen zwischen Kunst und Tendenz besprochen werden: die Kunst schließt die Tendenz an sich nicht aus, wohl aber setzt ihre künstlerische Verwendung die Beherrschung durch den Künstler

voraus, so könne die Tendenz eher kunsterhöhend als kunstschädigend wirken. Gegen die Kunst als einseitige Grundlage der Erziehung und damit auch der Jugendschriften wendet sich Schulrat Dr. Frohnmeyer in einem Vortrag: Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluß auf die Erziehung, gehalten auf dem 12. deutschen evangelischen Schulkongreß (Berlin, Zillessen). Das Verhältnis von Kunst und Moral bespricht Linde, Kunst und Erziehung, III: Ethische und ästhetische Auffassung im Konflikt. Ein Widerstreit zwischen beiden ist möglich, insofern etwas künstlerisch gefallen kann, was moralisch verletzt. Indem er diese Tatsache für die Beurteilung der Jugendschriften verwendet, fragt er, ob das Böse in künstlerischer Darstellung ohne Schaden der Jugend nahe gebracht werden darf. Er erwartet, daß, gute Erziehung und gesunder Sinn vorausgesetzt, die Jugend das, was nicht vorbildlich ist, von selbst ausscheiden werde. Darum will er Darstellungen, die Verletzungen der Gebote verherrlichen, wie Kriegsgeschichten und Lügenmärchen, nicht ausschließen, das sechste Gebot freilich weist er aus dem Lesestoff für die Jugend mit vollem Rechte hinaus. Im 5. und 6. seiner Aufsätze (Warum mehr ästhetische Erziehung, Religion und Kunst) gelangt Linde zu einer künstlerischen Rechtfertigung der Tendenz. Das Religiöse sowohl wie das Patriotische enthält so viel Schönes, zumal im Gebiet des Erhabenen, daß ihre Beimischung keinem Werke etwas von seinem Kunstwerte nimmt. Derselbe Verfasser wünscht eine Bevorzugung der erzieherischen Tendenz vor der künstlerischen, so daß er um der Erziehung willen auch solche Schriften zulassen will, die künstlerisch tiefer stehen, aber pädagogisch wertvoll sind (Nr. IX: Kunst und Kind). In der Jugendschriften-Warte (Nr. 7) fordert C. Epstein, daß eine Jugendschrift erziehlich in nationalem und sittlichem Sinne wirke. In einer Bemerkung hierzu erklärt Wolgast, daß er Dichtungen patriotischen und religiösen Inhalts nicht ausschließen wolle, vorausgesetzt, daß es Dichtungen seien. Das bedeutet eine wesentliche Klärung der Lage, denn die Haltung des Hamburger Kreises und seine Jagd auf die Tendenz hatte zu der Besorgnis Anlaß gegeben, als sollten religiöse und patriotische Stoffe aus dem Jugendschrifttum hinausgedrängt werden. Wenn Wolgast sich darauf beschränkt, wirkliche Dichtungen zu verlangen, gegen die Stoffe aber, auf die eine gute Erziehung wesentlichen Wert legen muß, nichts mehr einwendet, so wird eine Verständigung in der Frage der Jugendschriften möglich sein; die Auseinandersetzung hat es dann mit der Form zu tun, es schadet nichts, wenn die Ansprüche hier recht hoch gestellt werden. Es dürfte freilich kein Buch mehr abgelehnt werden, weil es im Verdacht steht, deutsch-patriotische Gesinnung nähren zu wollen (Jugendschriften-Warte Nr. 5 [ohne Namen]: Das Buch verrät die Absicht, „auf jeden Fall deutsch-patriotische Gesinnung zu erzeugen"). Wer so schreibt, sollte sich mit der deutschen Jugend lieber nicht befassen. Schöner lesen sich in Nr. 7 Fr. von Borstels Worte von der nationalen Aufgabe der deutschen Lehrerschaft, sie möge nur auch den Jugendschriften gegenüber erfüllt werden. Die Erotik muß in Jugendschriften mit der größten Vorsicht behandelt werden, das sechste Gebot soll unberührt bleiben (Linde, K. u. E. III.). Inwieweit die berechtigten Beziehungen der Geschlechter vor der Jugend berührt werden dürfen, untersucht Th. Nöhren, Kiel (Jugendschriften-Warte Nr. 4). Daß die Leute sich gegenseitig lieb haben und auch zärtlich sind, sieht das Kind in der Familie, es darf also auch lesen, daß der Prinz im Märchen seine Prinzessin liebt. Die einzelnen Forderungen Nöhrens, daß die Sache natürlich, zart und einfach behandelt werden soll, sind zu allgemein gehalten, um viel darüber sagen zu können,

die von ihm empfohlenen Bücher kommen dem reiferen Alter zu, das Alter von 8—14 Jahren ist nicht berücksichtigt. Gegen Umdichtungen ad usum delphini, um Wein und Liebe aus den Liedern zu entfernen, wendet sich mit Recht Völkner-Rostock (Die Erotik im Volksliede. J.-W. Nr. 6). Die Aufnahme von Liebesgedichten in eine Sammlung für 13—14jährige Knaben befürwortet Wolgast (J.-W. Nr. 12 Liliencrons Gedichte, Auswahl für die Jugend). Gründe lassen sich schließlich für alles finden, bedenklich ist es jedenfalls, das, was man nicht abhalten kann, absichtlich der Jugend näher zu bringen, denn es besteht die Gefahr, ein Uebel unnötigerweise zu verbreiten. Es genügt, zu überwachen, was von selbst kommt; wie das zu geschehen hat, richtet sich zweifellos am besten nach den Regeln des gesellschaftlichen Anstandes.

Für Stil und Sprache ist Richtigkeit die Mindestforderung, die an eine Jugendschrift zu stellen ist. Schon darum wird der Erzieher zu einer Ablehnung der vielgenannten „Fitzebutze" kommen, so sehr die Meinungen über den künstlerischen Wert des Buches auseinandergehen. Form und Inhalt dieses Bilderbuches haben berechtigte Entrüstung hervorgerufen (Volks- und Jugendschriften-Rundschau Nr. 10 und 11, Reichsbote Nr. 245), und der Hamburger Prüfungsausschuß, der zu einer Empfehlung gelangt war, muß sich scharfe Angriffe dafür gefallen lassen (V.- u. J.-Rundschau Nr. 6 und 7). Zu einer Verwerfung kommt vom künstlerischen Standpunkt aus der „Kunstwart" (XIV. 5.).

Ueber neue Bilderbücher spricht Köster-Hamburg in der Jugendschriften-Warte Nr. 12. Er findet, daß der Text meist recht minderwertig ist, daß der Wert und die Brauchbarkeit der Bilder für das Kind oft zweifelhaft sind. Einen guten Aufsatz über den gleichen Gegenstand bietet Grünewald-Herborn (V.- u. J.-Rundschau Nr. 8). Die Kritik des Struwelpeter trägt dem Humor vielleicht zu wenig Rechnung. Er macht auf mehrere empfehlenswerte Bücher aufmerksam, doch sei im Durchschnitt der Preis zu sehr auf die Wohlhabenheit der Käufer berechnet.

Einen neuen Begriff führt Linde (K. u. E. IX., Kunst und Kind), in die Beurteilung der Jugendschriften ein mit der Forderung der „Kindertümlichkeit". Er will hinter dieser gegebenenfalls auch den Kunstwert zurücktreten lassen (Jugendschriften-Warte 1902 Nr. 1 und Anmerkung der Redaktion). Ueber die Besorgnis der Leitung der J.-W., daß damit eine Rückkehr zur „spezifischen Jugendliteratur" stattfinden könne, wird jeder hinweggehen, der sich überzeugt hat, daß ein gutes Jugendschrifttum seine Berechtigung und wichtige Aufgabe hat. Von der Beobachtung der Kindertümlichkeit erwartet Linde auch mehr Gegenwartswirkung (Realismus) in den Kinderschriften und Vermeidung der Fehler, die beim Zeichnen der Kindergestalten häufig vorkommen (vgl. hierzu auch die Aufsätze II: Sind D. v. Liliencrons Kriegsnovellen Dichtungen? und IV: Kindergestalten in Jugendschriften).

Die Anregung der Phantasie kann durch Abenteuergeschichten, Robinsonaden, Märchen und Sagen erzielt werden. Freilich soll nichts Unmögliches geschildert, die Phantasie nicht überreizt werden (Jugendschriften-Warte Nr. 3 S. 12). Eine Aeußerung von P. Güßfeldt über den Wert der Märchen, durch die dem Kinde die ersten Begriffe von Tugend und Laster aufgehen, bringt die Volks- und Jugendschriften-Rundschau Nr. 8. Eingehender würdigt das Märchen als Nahrung der Phantasie Linde, K. u. E. I: Zur ästhetisch-pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen. Daneben wünscht er bei der Auswahl Beachtung des nationalen und künstlerischen Standpunktes.

Die Anregung des Verstandes soll durch den belehrenden Inhalt der Jugendschriften geschehen. Die Belehrung aus einer Schrift, auch wenn sie nur der Unterhaltung dienen soll, auszuschließen, ist deshalb nicht möglich, weil ein neues Buch dem Kinde auch neuen Wissensstoff zuführt. Um so mehr Takt soll bei der Auswahl und Beurteilung des Sachinhaltes walten. (Vgl. unten die Besprechung von Fick, Zur Reform der Jugendliteratur.) Interesse für das Tierleben sollen die Geschichten der Tierschutzkalender erregen, nur stehen sie ihrem Werte nach noch nicht so hoch, um ohne Bedenken empfohlen werden zu können, als die verhältnismäßig besten werden die Berliner Kalender bezeichnet (Köster-Hamburg, Jugendschriften-Warte Nr. 6 und E. Schultze-Hamburg, ebenda Nr. 9). Eine Besprechung mehrerer Tiergeschichten gibt Höller-Hamburg, J.-W. Nr. 10. Hierbei sei auf die unten angeführten Tiergeschichten von Herrmann verwiesen.

Was die Arten von Jugendschriften angeht, so waren im Jahrgang 1901 Bilderbücher, Märchen, Reisegeschichten, Geschichtliches, teils rein, teils als novellenartige Erzählung, Naturwissenschaftliches und dichterische Erzählungen vertreten. Die Kriegsgeschichten haben an Chinesen und Buren noch reichlichen Stoff gefunden. Die Mädchenbücher sind meist Pensionsgeschichten, die leider nicht allzusehr in die Tiefe gehen.

Literatur.

1. W. Fick, Zur Reform der Jugendliteratur. Separat-Abdruck aus der „Volks- u. Jugendschr.-Rundschau" Nr. 5. 15 S. Berlin, Fr. Zillessen. 20 Pf.

Darf eine Jugendschrift die sittliche, religiöse und patriotische Erziehung zu fördern suchen? Man sollte meinen, daß der Erzieher diese Frage nur mit einem dreifachen Ja beantworten könne; denn Sitte, Religion und Vaterlandsliebe gehören zu sehr zu den Grundpfeilern jedes Volkstums, als daß sie ungestraft erschüttert oder vernachlässigt werden dürfen; ihre Pflege gehört also auch zu einer guten Erziehung. Und doch muß gerade das Selbstverständliche häufig in Schutz genommen werden. So ist es auch Fick ergangen, als er gegen Wolgasts Buch „Das Elend der Jugendliteratur" in die Schranken trat. Er hätte darum vielleicht nicht so sehr die Klarheit und Konsequenz der Wolgastschen Gedankenentwicklung hervorheben sollen. Er bekämpft sie doch, und sehr mit Recht. Mit künstlerischer Erziehung kommt man bei der schulpflichtigen Jugend nicht allzuweit, betont Fick, denn das Verständnis für Kunst kommt erst spät und nur unter Einwirkung entsprechender Bildung. Er hätte hinzufügen können, daß man sich mit Vorbereitendem begnügen müssen wird; hierbei freilich kann manches schöne Ziel erreicht werden, z. B. in der Erziehung zu Sprachrichtigkeit, Gedankenklarheit, Auswahl des Wortschatzes, Betrachtung der Natur, Würdigung geistiger und sittlicher Größe und in vielem anderen. Die Forderung Ficks, durch gute Lektüre die schlechte zu verdrängen, sittlichen und religiösen Gehalt zu schätzen und Verkehrtheiten der Tendenz zu beseitigen, werden keinem Widerstand mehr begegnen. Die Tendenz wirkt wie eine Art Popanz; nicht erst auf Wolgast, schon vor und unter vielen anderen hat sie auch Herbart in der von Fick S. 9 angeführten Stelle so stark beeinflußt, daß der Philosoph sich in einen tiefen, wie es scheint von Fick nicht bemerkten Widerspruch verwickelt. Denn wer die Verkehrtheiten der Tendenz verwirft, soll darum nicht be-

haupten, daß die Absicht zu bilden ein Buch verdirbt, diese müßte denn mit demselben Rechte die Schule und den Erzieher verderben. Lehrhaft ist ein gutes Buch in religiösem, sittlichem, rein sachlichem oder auch anderem Sinne unter allen Umständen für ein geistig reges Kind, weil es seinen Gesichtskreis in nützlicher Weise erweitern kann. Mit dieser Tatsache muß der Erzieher und der Jugendschriftsteller rechnen, daraus entsteht für ihn die Pflicht, Unnützliches fernzuhalten, Nützliches zu geben. Einer gewissen Tendenz wird er deshalb nie entgehen dürfen. Die Verkehrtheiten soll er meiden, die Moral nicht nur als schöne Redensart oder in unwahrem Gewande erscheinen lassen, die Religion nicht zum Mittel für weltlichen Lohn machen und auch nicht die Jugendschrift zum Konversationslexikon herabwürdigen.

2. **Oskar Pletsch**, Der alte Bekannte. Eine Malerreise in Bildern. Mit 21 Bildern, in Holzschn. ausgeführt von H. Günther, u. Reimen von Friedrich Oldenberg. Volksausg. Stuttgart, Löwes Verl. 1,50 M.

Das reizende Werkchen von Pletsch kann man in die Hand nehmen und empfehlen mit dem beruhigenden Gefühle, daß für die Kinderstuben noch wirklich hübsche Bilderbücher zu finden sind und niemand auf die Erzeugnisse eines verschrobenen Geschmackes angewiesen ist. Unter den Verschen sind einige nette Sachen.

3. **Egon Hugo Straßburger**, Lieder für Kinderherzen. Mit Bildern von Ernst Liebermann. 36 S. 2. verm. Aufl. Berlin, E. Hofmann & Co. Geb. 3,20 M.

Liebermanns Bilder machen das Buch zu einer hübschen Gabe für die Kinderstube. Den Liedern kann das Lob nur teilweise zugestanden werden. Die Sprache ist manchmal für Kinder zu schwer, der Gedankenzusammenhang zu dunkel oder gar mißglückt wie im „tapferen Husaren". Text und Bilder könnten sich gegenseitig mehr ergänzen.

4. **Münchner Jugendbände.** Jedes Bdch. geb. 1,20 M. München, C. Haushalter.

Nr. 1. Erzählungen und Dichtungen aus dem Leben der Tierwelt. 72 S. m. 6 Abbild.

Nr. 2. Hänschens Weihnachtsfrüchte und acht andere kurze Erzählungen für Knaben. 80 S. m. 11 Abbild.

Nr. 3. Knecht Ruprecht und andere Legenden und Märchen in kurzer Darstellung. 78 S. m. 16 Abbild.

Nr. 5. Midsommernacht. Kindersymphonie und andere Aufführungen. Rätselspiele und Gedichte. 68 S. m. 19 Abbild.

Die Beiträge von verschiedenen Verfassern und Verfasserinnen eignen sich für das jüngere, lesefähige Alter, das von 9—10 Jahren. Einiges ist weniger gelungen, so „Die Katze", Nr. 1, „Der Oberstleutnant in Bedrängnis", „Eine wahre Indianergeschichte" in Nr. 2, „Das Mädchen und die Schlange" in Nr. 3, „Midsommernacht" in Nr. 5. Das Vorausnehmen der Rätsellösungen in Nr. 5 zerstört den Reiz des Ratens. Vieles ist nur dem verständlich, der mit der oberbayrischen Mundart vertraut ist.

5. **M. v. Eschen** (Mathilde von Eschstruth), Kinderleben, Erzählungen, Märchen und Rätsel. Mit einem Vorwort von Otto von Leixner und 4 Aquarell-Bildern nach Originalen von M. Ränike. 2. verb. u. verm. Aufl. 164 S. Berlin, H. J. Meidinger. 3 M.

Die Erzählungen und Märchen sind mit vielen guten Vorsätzen, die das Vorwort verrät, geschrieben. Stoff für das weiterarbeitende Vorstellen der Kinder bieten, religiöse und sittliche Gedanken pflegen, ohne

zu moralisieren, gute Lehren geben, ohne zu schulmeistern, dabei Kindern von 6—10 Jahren verständlich sein, das hat die Verfasserin erstrebt und auch in der Hauptsache erreicht. In einigem freilich, was die Verständlichkeit anbetrifft, wird man verschiedener Meinung sein, doch braucht das nicht die Freude an dem Buche zu beeinträchtigen. Wenn dieses auch für Kinder berechnet ist, die durch ihre Umgebung vieles eher kennen lernen als die Altersgenossen, auch in der Handhabung der Sprache schneller vorwärtsschreiten, so wird doch gar manches sachlich und sprachlich zu hoch sein. Sätze mit „was auch" und „was immer" wendet schon der Erwachsene selten genug an, das Kind weiß noch weniger damit anzufangen; Sätze, die sich über acht Druckzeilen erstrecken, kann es nicht überblicken. Die Betrachtung über die Sterne in der ersten Erzählung ist zu gelehrt gehalten, die Darstellung, daß der Leutnant Karl die Schlacht bei Sedan gewonnen habe, ist wohl durch einen stilistischen Fehler entstanden. Die Rätsel stellen übertriebene Anforderungen an das Wissen der Kinder; sie sollen Indigo und mechanische Instrumente kennen, mit den Namen Nansen, Karin, Raoul vertraut sein. Die Alm freilich wird ein zehnjähriger Knabe als Bergweide oder Bergwiese, nicht als Wand in den Alpen erklären.

6. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Jedes Bdch. kart. 75 Pf. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

Bd. 181. **J. A. Friis**, Lajla oder Von Finnmarken. Nordische Schilderungen. Autorisierte Uebertragung aus dem Norwegischen von Th. Traub. 144 S. 1901.

Bd. 182. Dr. L. **Frohnmeyer**, Georg Washington, der große Amerikaner. 144 S. 1901.

Bd. 183. **E. Steurich**, Der Kommandant von Arguin, Kapitän Jan Wynen. Eine Kolonialgeschichte aus der Zeit König Friedrich Wilhelms I. von Preußen. 168 S. 1901.

Bd. 184. **Bernhard Turobius**, König Heinrich. Eine Erzählung aus der Vergangenheit der Reichsstadt Eßlingen. 152 S. 1901.

Bd. 185. **Hermann Wießner**, Der Heldensäbel. Eine Soldatengeschichte aus großen Zeiten. 144 S. 1901.

Der Verlag hat zu seiner schon vieles Gute enthaltenden Sammlung fünf neue Bändchen hinzugefügt, die durchgängig sich einen guten Stoff gewählt haben. Lajla gibt in dem Rahmen einer Novelle fesselnde Bilder aus dem Leben der norwegischen Finnländer, sie eignen sich für das Alter von 14 Jahren. Washingtons tatenreiches Leben bietet der Jugend sehr viel und kann in Frohnmeyers fließender Darstellung nur empfohlen werden. Einige kühne Vergleiche werden ihr nicht auffallen, freilich, die „gewaltige Tatze" des Grafen Cornwallis (S. 83) dürfte sie in Verwunderung setzen. Steurich behandelt die letzten Schicksale der vom Großen Kurfürsten in Afrika angelegten Kolonie Arguin, einen dankbaren und anregenden Stoff, „König Heinrich" spricht weniger an. Es ist sehr viel hereingezogen, aber zu wenig wirklich ausgeführt, manches liegt ganz außerhalb der Geschichte Eßlingens, das selbst ziemlich nebensächlich behandelt wird. Was soll Markgraf Joachim von Brandenburg unter Heinrich VII.? In diese Zeit gehören Otto IV. und Waldemar. „Der Heldensäbel" gehört zu den Kriegs- und Soldatengeschichten aus 1866 und 1870, die der Phantasie einen weiten Spielraum lassen und mehr Menge des Stoffes als künstlerische Verarbeitung zeigen. Immerhin kann sie die Jugend über manches, was dem Menschen zustoßen kann, zum Nachdenken anregen. Von dem Säbel selbst ist weniger die Rede, als der Titel des Buches vermuten läßt.

7. Calwer Familienbibliothek. Jeder Bd. geb. 2 M. Calw, Vereinsbuchhandlung.

Bd. 9. Dr. **Gotthilf Heinrich v. Schubert**, Der neue Robinson oder Die Schicksale Philipp Ashtons unter Seeräubern und auf der Insel Ruatan. Für die deutsche Jugend bearb. 8. Aufl. m. 5 Bildern. 302 S. 1902.

Bd. 54. **Gottfried Flammberg** (August Ebrard), Kurt Werner. Eine Erzählung aus Franken. 2. verkürzte Aufl. 279 S. 1902.

Bd. 56. **Friedrich Traugott**, Was macht glücklich, Geld oder Liebe? Erzählungen. 287 S. 1902.

Die Familienbibliothek bietet in den nun vorliegenden 56 Bänden einen mannigfaltigen und guten Lesestoff, wovon sich vieles auch für die reifere Jugend eignet. Auf einiges konnte früher schon hingewiesen werden. Der in 8. Auflage erschienene „neue Robinson" schildert Seeabenteuer aus dem 18. Jahrhundert und die Eigenart einer überseeischen Inselwelt. „Kurt Werner" behandelt die Schicksale eines jungen Nürnbergers; dabei wird viel von dem Leben in der alten Reichsstadt um das Jahr 1500 und von den Streitigkeiten mit Fürsten und Rittern erzählt. Der Phantasie sind stellenweise weitgehende Zugeständnisse gemacht. Traugotts Buch gibt eine Sammlung von Erzählungen, in denen das im Titel angegebene Thema in der verschiedensten Beleuchtung behandelt wird. Die meisten sind Bilder aus dem Bauern- und Handwerkerleben. Die moralischen und religiösen Betrachtungen sind gut durchgeführt. Eine große Rolle spielen Geld und eheliche Liebe in ihren wechselseitigen Beziehungen. Der Verfasser stellt sich nicht durchaus auf den idealen Standpunkt, sondern läßt oft genug eine recht nüchterne und praktische Auffassung zum Siege kommen. Der Jugend dürfte die Heiratsphilosophie noch zu fern liegen, das Buch demnach ihrem Interesse weniger entsprechen, als Volksschrift kann es aber recht gut empfohlen werden.

8. Sonntagsbibliothek. Jedes Bdch. geb. 1 M. Stuttgart, D. Gundert.

Nr. 19. **Elise Pollard**, Gestrandet und gerettet. Erlebnisse eines Knaben. Autorisierte Uebersetzung. 159 S.

Nr. 20. **Ida Schröder**, Der Welt Lohn. Eins ist not. Zwei Erzählungen aus dem Leben. 150 S.

Nr. 21. **Anna Schieber**, Guckkastenbilder. Kindern u. Kinderfreunden gezeichnet. 135 S.

Um mit dem Guten anzufangen, sei zuerst auf Anna Schiebers hübsch und frisch geschriebene Bilder aus dem Kinderleben hingewiesen. Sie eignen sich schon für das Alter von 9—10 Jahren, aber auch weiter hinauf. In E. Pollards Buch sind die Kindergestalten nicht gelungen, sie haben schon zu viel vom Erwachsenen an sich. Der zweite Teil, die Auffindungsgeschichte, leidet an bedenklichen Unwahrscheinlichkeiten. Die Verfasserin hat eine Menge spannender Schwierigkeiten im Leben ihres Helden zusammengetragen, bei deren Lösung sie aber versagt. So soll unter anderem der Leser glauben, daß eine Tätowierung ungefähr zehn Jahre lang unbeachtet bleibt und dann zur Bestimmung der Persönlichkeit des Trägers anerkannt wird. Ida Schröder hat zwei Geschichten vereinigt. Die erste von einer unglücklichen Künstlerehe mit moralischen Ausblicken eignet sich schwerlich als Jugendlektüre, die zweite stutzt sich Charaktere und Verhältnisse zu einseitig zurecht, um eine recht selbstverständliche Moral zu beweisen und aus dem jungen, verwöhnten Mädchen einen bekehrten Engel zu machen. Dazu kommt, daß zwar einiges über die äußeren Anlässe der Umwandlung gesagt wird, ihre innere Entwicklung unter dem Eindruck der Erlebnisse aber fast gar nicht behandelt wird, und das wäre doch das Wesentliche gewesen.

9. **Hermann Tiemann**, Aus dem alten Sachsenlande. Neue Folge. Vaterländische Erzählungen. Braunschweig, E. Appelhans & Co.

Bd. 1. Der Abt von Amelunxborn. Eine Geschichte aus der Zeit der Reformation. Dem deutschen Volke und insbesondere der deutschen Jugend erzählt. 179 S. 1900. Geb. 1,50 M.

Bd. 2. Wiben Peter. Eine Geschichte aus dem alten Dithmarschen. Dem deutschen Volke u. insbesondere der deutschen Jugend erzählt. 149 S. 1901. Geb. 1,50 M.

Der erste Band schließt sich an die Geschichte des Herzogs Heinrich von Braunschweig an, der durch das Vordringen der Reformation mit seinem Sohne Julius in Streit kam. Indem dessen Verlauf erzählt wird, erfährt der Leser manches über die Kämpfe, in die Staaten, Höfe und Familien gezogen wurden, bis die Freiheit der Lehre ihre Rechte durchsetzte. Peter Wiben schildert das Leben eines Dithmarschen, der in Kampf mit den eigenen Landsleuten geriet und darin umkam. Zu besserem Verständnis ist ein Abriß der Geschichte der Dithmarschen vorausgeschickt. Die anregenden Erzählungen eignen sich für das Alter von 13 Jahren an.

10. Jugendblätter zur Unterhaltung und Belehrung. Begr. von Isabella Braun. 48. Jahrg. 1901/02. 1. Heft. 48 u. 8 S. 35 Pf., jährl. 12 Hefte 4,20 M. München, C. Haushalter.

Das vorliegende Heft enthält eine hübsche Reisebeschreibung aus Salzkammergut und Salzburg. Von den dichterischen Beigaben steht einiges nicht auf besonderer Höhe. Die Bilder sind nur zum Teil gut.

11. Jugendblätter. Herausg. von G. Weitbrecht. 1901. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 3 M., geb. 4 M.

Der neue Band rechtfertigt den guten Ruf der Jugendblätter. Der Bilderschmuck zeigt in der feineren Ausführung wesentliche Fortschritte. Der Text zu den Bildern S. 125, 189 und 345 ist etwas farblos.

12. **Alois Atzler**, Hohenzollerngeschichten. Für Schule u. Haus erzählt. 110 S. m. zahlr. Abbild. Breslau 1901, F. Hirt. 1 M., geb. 1,60 M.

Der Verfasser hat seine Sammlung für zweisprachige Kinder, namentlich die polnisch-deutschen, bestimmt. Um ihnen das Verständnis zu erleichtern, ist in Inhalt und Satzbau auf den geistigen Gesichtskreis der kleinen Leser Rücksicht genommen. Die Arbeit ist keine leichte gewesen, man kann den Geschichten die Mühe ansehen, die es gekostet hat, mit möglichst geringem Aufwande von sprachlichen Hilfsmitteln etwas Lesbares zu stande zu bringen. Um so mehr Erfolg ist dem Verfasser zu wünschen. Das Buch eignet sich für Familien und Schülerbibliotheken, nicht nur an der polnischen Grenze, sondern auch in rein deutschem Gebiet, und zwar für das Alter von 9—10 Jahren an. Es bietet Bilder aus der Hohenzollerngeschichte vom großen Kurfürsten an bis in die neueste Zeit.

13. **Max Pannwitz**, Der alte Fritz. Nach W. O. v. Horn der deutschen Jugend erzählt. Mit 1 Bunt- u. 2 Textbildern. 104 S. Stuttgart, Loewes Verlag. 1,80 M.

Das Buch sucht durch Zusammenstellen kleiner charakteristischer Geschichten die Person des großen Königs den Lesern nahe zu bringen, im übrigen seinen Lebensgang kurz darzustellen. Man könnte vielleicht wünschen, daß die Kürze nicht zu sehr die Würze gebildet hätte. Der kindliche Leser wird schwer verstehen, worin eigentlich der Gegensatz zu Oesterreich im Jahre 1740 bestand, was soll er sich denken, wenn ohne Begründung von dem falschen Spiel dieses Staates gesprochen wird? Die Be-

schreibungen mancher Schlachten, wie die von Mollwitz und Soor, bieten mehr Worte als wirkliche Bilder. Mit Recht ist auf das Wirken des Königs im Frieden näher eingegangen. Die Ausstattung ist gut, von den Bildern ist das dritte nicht besonders gelungen.

14. **Max Pannwitz**, Große Kriegshelden. Der alte Fritz, Prinz Eugen, der edle Ritter, Blücher, der Marschall Vorwärts. Geschichtliche Erzählungen für Jugend u. Volk, nach W. O. v. Horn bearb. 220 S. u. 1 Bunt- u. 6 Tonbildern. Stuttgart, Loewes Verlag. 3 M.

Die Neubearbeitungen der drei Hornschen Erzählungen, deren erste auch in Sonderausgabe vorliegt, bieten einen empfehlenswerten Lesestoff. Dienlich wäre es vielleicht gewesen, wenn gewisse Schwächen bei der Durchsicht sich hätten verbessern lassen. Horn bietet öfter Worte, hinter denen man die Beschreibung der Tatsache vergebens sucht. Ein deutliches Beispiel ist der Bericht vom Rückzug Blüchers nach der Schlacht bei Auerstädt. Mit der Geschichte wird auch gelegentlich recht frei umgegangen. Auch Horns Vorliebe für Kraftaussprüche, die eine allgemeine Wahrheit aufstellen sollen, aber recht anfechtbar sind, will nicht recht gefallen. Trotzdem kann das Buch der Jugend viel bieten.

15. **Jos. Pötsch**, Durch eigene Kraft. Lebensbilder für jung und alt. 328 S. m. zahlr. Illustr. Kempten 1902, J. Kösselsche Buchh. Geb. 4 M.

Der Verfasser will der männlichen Jugend Lebensbilder vorführen, die ihr als Muster dienen können. Er hat darum als Beispiele vornehmlich Männer gewählt, die durch tüchtiges Streben sich aus bescheidenen Verhältnissen zur Höhe emporgearbeitet haben. Sie gehören verschiedenen Berufszweigen an, den Künstlern, Erfindern, Schriftstellern, Männern des öffentlichen Lebens, der Industrie und der Erziehung. Dazu ist erstrebt worden, beiden Konfessionen gerecht zu werden. Die Auswahl ist gut, die Darstellung kurz und klar, manchmal zu sehr auf Angabe bloßer Daten beschränkt. Einige Druckfehler machen sich störend bemerkbar, Bogen 13 ist zweimal eingebunden.

16. **Heinrich Möhn**, Matthias Claudius, der Wandsbecker Bote. Aus seinem Leben und aus seinen Werken. Für die Jugend und das Volk dargestellt und ausgewählt. 112 S. m. 9 Abbild. Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. 1 M., geb. 1,50 M.

Der erste Teil des Buches gibt eine hübsch geschriebene Lebensbeschreibung des Dichters. Daran schließt sich eine Auswahl von Gedichten und kleinen Prosastücken, die in die Geistes- und Gemütsart des Claudius einführen. Das Werkchen sei bestens empfohlen.

17. **B. E. Herrmann**, Tiergeschichten in Wort und Bild. 3 Bde. Mit zahlr. Abbild. nach Zeichnungen von Fr. Specht u. a. und 1 farb. Titelbild. Jeder Bd. 2,80 M., geb. 3,50 M. Stuttgart, Muthsche Verl.
   1. Bd. Treue Diener, Lieblinge u. Freunde.
   2. Bd. Nützliche Gehilfen u. Jagdtiere.
   3. Bd. Grimmige Feinde u. Raubgesellen.

Die Freude an der Natur und an der Tierwelt zu fördern und Teilnahme an ihr nicht nur bei der Jugend allein zu wecken, ist das Bestreben des Verfassers. Er hat in der Darstellung eine unterhaltende Form gewählt, wobei neben der Beschreibung kleinen Erzählungen, die die Eigenschaften und Fähigkeiten des Tieres erkennen lassen sollen, breiter Raum gegeben ist. Der erste Band behandelt unsere Hausgenossen, unter denen Hund und Pferd natürlich die erste Rolle spielen. Der zweite greift über den Rahmen der heimatlichen Tierwelt hinaus. Er ist den Tieren

gewidmet, die im Süden und Norden dem Menschen mit gewaltigen Kräften Hilfe bringen oder ihm eine nützliche Jagdbeute werden. Kamel, Elefant, Renntier kommen in Betracht, das Wild unserer heimischen Wälder und fremder Jagdgründe, schließlich auch, was das Meer erzeugt. Der letzte Band gehört den Tieren, die mit dem Menschen im Kampfe leben, aber auch hier waltet das Bemühen, die anziehenden Eigenschaften darzustellen. Von den heimischen Tieren finden Fuchs, Sperber und Kreuzotter ihren Platz. Der Stoff ist mit großem Fleiße zusammengetragen und geschickt verarbeitet. Er ist als angenehm und nützlich zugleich angelegentlich zu empfehlen.

18. Tiergeschichten. Für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugend-Schriften-Ausschuß. 110 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. Geb. 60 Pf.

Die sechs Geschichten, darunter je eine von Ebner-Eschenbach, Björnsterne Björnson und Thompson, sind gut ausgewählt und bieten der Jugend anregenden Lesestoff. Die erste, Krambambuli, weist mehrere entbehrliche Fremdworte auf.

19. Julius Lohmeyers Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen. München, J. F. Lehmanns Verl.

Bd. 14. Otto Felsing, Gert Janssens Chinafahrten. Reise- und Kriegserlebnisse eines jungen Deutschen. 464 S. m. zahlr. Abbild. nach photograph. Aufnahmen u. nach Originalzeichnungen von Maler Anton Hoffmann. Geb. 6 M.

Der Band enthält einen ungemein stattlichen Stoff, so daß der Leser sicher auf manches Alte und oft Wiederholte gern verzichten würde, zum Beispiel den Piratenkampf im ersten Kapitel. Die romantische Einkleidung nennt der Verfasser leider eine wahrhafte Geschichte, ein Grund, weshalb die reifere Jugend das glauben soll, ist nicht einzusehen. Das Bestreben, mit der Versicherung der Wahrhaftigkeit den Leser mehr zu fesseln, dürfte wohl vergeblich sein, hier kommt es auf die Kunst des Erzählens und des Aufbaues an. Es läßt sich nicht behaupten, daß diese in jeder Hinsicht dem Verfasser zur Verfügung gestanden habe, und manches wird auch dem jugendlichen Geiste nur ein ungläubiges Lächeln entlocken. Das gilt unter anderem von der Unterredung, in der der vielgewandte Li-Hung-Tschang vor einem achtzehnjährigen Matrosen zu Kreuze kriecht. Mit Lob sei hervorgehoben, daß das Buch eine große Zahl Bilder aus dem wirklichen Leben Chinas, auch einiges aus seiner Geschichte enthält. Es bekommt dadurch einen Wert, der über seine Schwächen hinwegsehen läßt und es zu einem sehr brauchbaren Lesestoff macht. Inhaltlich schließt es sich an die jüngsten Vorgänge in China an, die Verfolgung der Missionare, den Boxeraufstand und seine Niederwerfung.

20. Johannes Dose, Der Trommler von Düppel. Erzählung aus der Nordmark. 172 S. m. 16 Abbild. von Maler Fritz Bergen in München. München, J. F. Lehmanns Verl. 3 M.

Doses Trommler von Düppel, auch als 13. Band der Lohmeyerschen Jugendbücherei beigefügt, reiht sich würdig an die bisherigen Erscheinungen dieser Sammlung an. Es ist die Geschichte eines jungen Mannes, der als Schüler das Elend der Dänenherrschaft in Schleswig erlebte, dann aber Gelegenheit fand, an der ruhmvollen Befreiung 1864 teilzunehmen. Es hätte dem hübschen Werke vielleicht zum Vorteil gereicht, hier zu schließen und dafür manches, was nur skizzenhaft berührt ist, weiter auszuführen. Die Berührung des Krieges von 1870 macht zu sehr den Eindruck des Nachtrages, der nur gegeben ist, um angesponnene

Liebesgeschichten zum Ende zu bringen, noch mehr die Rettungsgeschichte am Schluß, die beliebte Katastrophe, die den Gegner der Liebenden erweichen muß. Die Gründe des Abzuges der Dänen vom Danewirk sind dem jugendlichen Verständnis nicht klar genug gedeutet, eine Angabe, warum die abseits gelegene Stellung bei Düppel wichtig war, wird vermißt. S. 48 sind die kleinsten Schüler verdrossen und springen doch lustig herum, S. 145 sind Heilkunde (Medizin) und Arzneiwissenschaft (Pharmacie) verwechselt.

21. **Julius Lohmeyer**, Unter dem Dreizack. Neues Marine- u. Kolonialbuch für jung u. alt. 485 S. m. 8 Beilagen in Bunt- u. Tondruck, 200 Textabbild. u. Vignetten. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Geb. 9 M.

Die Sammlung von Aufsätzen, Erzählungen und Dichtungen, die J. Lohmeyer hier bietet, ist unter Mitwirkung von 22 Mitarbeitern zu stande gekommen, deren Namen zum Teil schon rühmlichst bekannt sind; außer dem Herausgeber selbst sind zu nennen J. Wolff, R. v. Werner, H. v. Wißmann, F. Dahn. Der reiche Inhalt behandelt das Leben zur See in Gegenwart und Vergangenheit, in den Kolonien und im Heimatslande. Neben den Gedichten und unterhaltenden Erzählungen sei auf die Beiträge belehrenden Inhalts wie Hey, die Laufbahn eines Seeoffiziers, Wilmers, Leben und Treiben an Bord, Förster, der Hochseepanzer, Baasch, die Hansestädte und ihre Seeräuberkämpfe, hingewiesen, um wenigstens einige Einzelheiten dessen, was geboten wird, anzudeuten. Das Buch ist sehr schön ausgestattet und verlangt darum einen tieferen Griff in den elterlichen Geldbeutel, aber einen, der sich jedenfalls lohnen wird. Für Schülerbibliotheken eignet es sich sehr gut, nur dürfte es sich bei der Stärke des Bandes empfehlen, ihn bei Bogen 13, 14, 25 oder anderen Stellen zu zerlegen und die Teile dann auf Fäden an Stelle des Drahtes binden zu lassen.

22. **H. Mrschwitz**, In Poseidons Lehrstube. Eine Erzählung aus dem Seekadettenleben. Mit einem Anhang: Stand der deutschen Kriegsmarine u. Laufbahn in der Kaiserl. Marine nebst Uebersichtsplan derselben. Der reiferen Jugend u. dem Volke gewidmet. 172 S. Dresden, A. Köhler. 3 M., geb. 4 M.

Das Buch erzählt das Leben und die Abenteuer einiger Seekadetten an Bord des Schulschiffes und begleitet diese auf den Fahrten ihres ersten Seemannsjahres. Sie werden etwas kindlicher geschildert, als sie im allgemeinen in dem Alter ihres Eintritts in die Laufbahn zu sein pflegen. Der Verfasser hat sich bemüht, die Eigenart des Lebens auf dem Kriegsschiffe der Wirklichkeit entsprechend darzustellen, ohne falsche Schönfärberei, aber auch mit gewissem Humor; er hinterläßt dem Leser den Eindruck, daß ihm ein schwerer, aber schöner Beruf geschildert worden ist. Die Anhänge über die Vorbedingungen zum Eintritt in die Seeoffizierlaufbahn sind sehr nützlich, eine Unklarheit ist geblieben zwischen S. 6 und Anlage 8 S. 171. Während diese von der freien Verpflegung an Bord spricht, werden auf jener die Kosten berechnet, die der einzelne Kadett dafür zu tragen hat.

23. **Ernst Neumann**, Im Kampfe mit China. Eine Darstellung der Chinesenwirren nach ihren Ursachen, Kämpfen u. Zielen, sowie die Niederwerfung des Aufstandes durch die Mächte. Für die reifere Jugend. 208 S. Reutlingen, Enßlin & Laiblins Verl. Geb. 2,50 M.

Das Buch gibt in freier Darstellung, aber im Anschluß an gute Berichte eine Erzählung der chinesischen Wirren, deren Vorgeschichte und Entwicklung bis zum Schluß des Jahres 1900. Die Teilnahme der deutschen Truppen wird besonders behandelt, namentlich bei den Kämpfen,

die dem Entsatz der Gesandtschaften vorangingen. Die Ereignisse nach der Einnahme von Peking sind mit Auswahl dargestellt. Der Verfasser hat sehr recht daran getan, aus der Fülle des Stoffes der Jugend einzelne genauer ausgeführte Bilder zu bieten.

24. **F. Klinck-Lütetsburg**, Christian De Wet, der Held von Transvaal. Erzählung aus dem Befreiungskampf der Buren. 280 S. u. 4 Aquarellbilder nach Originalen von M. Ränike. Berlin, H. J. Meidinger. 3 M.

Die Geschichte des südafrikanischen Krieges hat einen überreichen Stoff geboten, der leider zu wenig gesichtet und geordnet ist. Die Erzählung ist zu wenig straff, springt bisweilen von einem Schauplatz zum andern und läßt die rechte Verbindung vermissen. Geschichtliche Grundlage und romanhafte Einkleidung sind wenig miteinander verwoben. In langen Stücken findet man nur Bericht der Tatsachen, dann fällt man plötzlich in den Roman und ebenso schnell wieder heraus. Die Ruhe und Klarheit, die eine Erzählung besitzen möchte, haben darunter gelitten. Mit der Wahrscheinlichkeit wird recht frei umgegangen. Schon die Geschichte vom Ueberfall im ersten Kapitel, so sehr sie den jugendlichen Leser spannen oder erregen mag, erinnert stark an Indianergeschichten. Daß ein ganzer, von Engländern aufgereizter und bewaffneter Basutostamm, der eben mit Erfolg die Burenfarmen genommen hat, sich von drei Buren unterwerfen läßt, ist ein wenig stark. Die Kriegszucht ist im Anfang des Krieges bei den Buren nicht besonders gut gewesen, daß aber ein Führer seine Truppen verläßt, um im Lande herumzustreifen und den edelmütigen Retter zu spielen, ist wohl auch damals nicht vorgekommen. Ob der Kundschafterdienst der Buren so weit ging, daß sie im voraus wußten, wieviel Kleider, Decken, Unterkleider, Handschuhe und Bomben ein englischer Zug enthielt? Solcher Unwahrscheinlichkeiten ließen sich noch mehrere anführen. Großer Druck und festes Papier erhöhen den Umfang eines Buches, auf manchen Seiten erregt das Anstoß, aber gute Eigenschaften sind es doch.

25. **Agnes Brauer**, Pflicht und Liebe. Eine Erzählung aus dem Burenkriege. Erlebnisse eines für sein Vaterland kämpfenden Burenknaben. 136 S. m. 6 Illustr. München, C. Haushalter. Geb. 1,75 M.

Der Versuch, einen zehnjährigen Knaben zum Kriegshelden, Scharfschützen, Krankenpfleger und Retter verfolgter Familien zu stempeln, kann nicht als geglückt bezeichnet werden. Die Ereignisse des Krieges sind verwirrt dargestellt. Die Sprache ist nicht einwandfrei. Schwer einzusehen ist, warum fortwährend englische Brocken eingeschoben sind.

26. **Friedrich J. Pajeken**, Die Skalpjäger. Erzählung aus dem fernen Westen, nach Mayne Reid. Für die Jugend bearb. 151 S. u. 6 Farbendr.-Bilder. Stuttgart, Loewes Verl. Geb. 3 M.

Die Indianergeschichte schwelgt in der wilden Romantik, die ihrem Geschlechte eigen ist, schildert die unglaublichsten Geschehnisse, wie den Ritt auf dem Büffel und den Unfall am Abgrund S. 23, zieht mitten durch die Prairie eine zwei Meter hohe Lehmwand und läßt im Verlauf einer halben Seite aus einem prächtigen alten Büffel eine junge Kuh werden. Der Held, der von Wunden und Gefangenschaft geschwächt, über die Reihen seiner Feinde hinwegspringt und entflieht, stellt selbst Ingos Königssprung in Schatten. So sehr der Fleiß des Verfassers hervortritt und so anerkennenswert die Opfer des Verlegers sind, die gebracht werden, um ein wohlausgestattetes Buch auf den Markt zu bringen, so sind doch die Bedenken gegen solche Jugendschriften zu schwerwiegend, um zu einer

Empfehlung zu gelangen. Auch die Bilder bringen zu einseitig das Aufregende zur Darstellung.

27. Dr. **Albert Daiber**, Geschichten aus Australien. 310 S. m. 8 Vollbildern auf Tafeln. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 3,60 M.

Daiber erzählt in freier, aber maßvoller Art viel Interessantes aus der Entdeckungs- und Besiedelungsgeschichte von Australien. Bilder von der Auffindung und Erschließung der Goldfelder, über das Leben der Wilden und der ersten Weißen, die sich in das Land finden, über die Strafkolonien, die zur Urbarmachung des Landes benutzt wurden, werden geboten. Dazu kommen Schilderungen über die Einführung der Schafzucht, die für Australiens Handel so wichtig werden sollte, schließlich wird noch von einigen Forschungsreisenden erzählt, unter denen neben englischen auch deutsche Namen mit Ehren genannt werden. Das Buch eignet sich schon für das Alter von 12—14 Jahren, aber auch für reifere Leser.

28. **Frederick Marryat**, Die Schiffbrüchigen auf den Chincha-Inseln. Merkwürdige Erlebnisse eines Kindes. Deutsch von Prof. Dr. L. Freytag. 432 S. m. 25 Abbild. von Aug. Braun. Leipzig 1902, R. Wöpke. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Marryats „Der kleine Wilde" ist eine Robinsonade, die sich an manchen Stellen recht eng an den alten Robinson anschließt. Die Geschichte des kleinen Europäers, der auf der weltfernen Insel geboren wird und als Wilder dort aufwächst, doch schließlich unter dem Einfluß weniger höher gebildeter Leidensgenossen sich zur Bildung des Geistes und Herzens erhebt, bietet einen anregenden Lesestoff für die Jugend, so daß Freytags Uebersetzungsarbeit mit Dank zu begrüßen ist. Der Titel ist geändert worden, weil das Wort „Wilder" zu falschen Deutungen Anlaß geben könnte; er sollte der Sache angepaßt werden. Dies ist nun freilich nicht so unanfechtbar, wie der Uebersetzer meint, denn der Held Frank, auf den es in erster Linie ankommt, ist gar nicht schiffbrüchig. Marryat wollte mit seinem Titel die Kulturstufe seines Helden, nicht den Ursprung bezeichnen und hatte damit recht. Sonst ist gegen die Uebersetzung nicht viel einzuwenden, verunglückt ist sie einmal, S. 155, bei der Beschreibung des Echos. Die Sacherklärungen in den Anmerkungen sind wohl angebracht. Die meisten Bilder sind sehr undeutlich.

29. **A. Harder**, Im Wunderlande Italien. Reisen und Studien deutscher Jünglinge. 454 S. m. 1 bunten Titelbilde, 8 Einschaltbildern u. 214 Abbild. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Geb. 9 M.

Drei norddeutsche Jünglinge besuchen, von einer Testamentsklausel gezwungen, unter kundiger Führung Italien und lernen es von seinen guten und schlechten Seiten kennen. Die Abenteuer sind meist Räubergeschichten, denen ein viel zu breiter Raum gegeben ist, ein Stückchen Liebesgeschichte kommt auch hinzu. Die Angaben über das, was Italien zum Wunderlande macht, sind gut und passend gewählt, oft etwas zu kurz, obwohl nicht verkannt werden soll, daß die Kürze die Würze bietet. Unterstützt werden sie durch die ausgezeichnete Ausstattung des Buches. Die Bilder geben in schöner Auswahl Beispiele der berühmtesten italienischen Kunststätten und Kunstwerke, auch besonders charakteristischer Landschaften. Von ihnen geleitet wird der junge Leser Italien von Mailand bis Sizilien durchwandern, und wenn er sich dazu die Erläuterungen aus dem Text heraussucht, die geschichtlichen Ausführungen gehörig beachtet und die kleinen, humorvoll gegebenen Züge aus dem Leben der Einwohner und der Reisenden hinzunimmt, so wird sein Interesse gefesselt und sein Lesedurst befriedigt werden. Die Räubergeschichten aber lasse er beiseite im

Bewußtsein, daß sie im modernen Italien, soweit es wenigstens von Reisenden aufgesucht wird, mehr und mehr ins Gebiet der Sage rücken, und daß der Einwohner gelernt hat, dem Fremden das Geld auf viel einfacherem und friedlicherem Wege abzunehmen. Das Buch eignet sich für das reifere Alter.

30. Allgemeine Bücherei. Herausg. von der österreich. Leo-Gesellschaft. Wien, J. Rothsche Verl.
Neue Folge 9—10. Selma Lagerlöf, Ingrid. Uebertragung aus dem Schwedischen von Karl Oberländer. 135 S. 40 Pf.

Die Sammlung der allgemeinen Bücherei soll eine Familienbibliothek bilden, die auf dem Boden des katholischen Christentums stehen, aber auch antiken und nationalen Bildungsstoffen gerecht werden will. „Ingrid" hat mit diesen Zielen weniger zu tun, das Buch, reich, fast überreich an Phantasiebildern, gibt eine Geschichte von der Macht der Liebe und der Musik zugleich, die selbst den Wahnsinnigen heilt. Bei den Lesern setzt sie ein reiferes Verständnis voraus. Die deutsche Bearbeitung könnte stellenweise sorgfältiger sein. Man sagt Violine, nicht Violin, Spottnamen statt Uebernamen, Ausdrücke wie Teint, Manieren, Existenz sind entbehrlich.

31. Jeremias Gotthelf, Beiträge zur Erklärung und Geschichte der Werke Jeremias Gotthelfs. Ergänzungsbd. zur Volksausg. von J. Gs. Werken im Urtext. Lief. 12, 13, 14/15, bis S. 736 (Schluß). Bern 1901, Schmid & Francke.

Die Hefte enthalten die Beiträge zum Ende des 6. Bandes und vom 7. Band bis zum Schluß. Dazu kommen Berichtigungen, Ergänzungen und das Inhaltsverzeichnis des ganzen Ergänzungsbandes. Ferdinand Vetter schließt damit die fleißige und mühevolle Arbeit ab, die ihm die Ausgabe der Werke Gotthelfs brachte.

32. Walter Eichner, Ben Hur oder Die Tage des Messias. Nach dem gleichnamigen Romane von Lewis Wallace für die reifere Jugend bearb. 223 S. Berlin, A. Weichert. Geb. 6 M.

Wallaces bekannter Roman erfordert zum Verständnis eine geistige Reife, die sich bei der Jugend nicht voraussetzen läßt. Um ihn ihr zugänglich zu machen, hat Eichner eine Bearbeitung vorgenommen. Die durch Kürzungen in der Erzählung entstandenen Sprünge werden dem jungen Leser nicht allzusehr auffallen, er findet als Ersatz die wertvollen Schilderungen aus dem Leben in Palästina zur Zeit der ersten römischen Kaiser. Die Persönlichkeit des Heilandes tritt mehr zurück, als das Vorwort behauptet, doch das mag eher ein Vorteil sein. Gegen eine günstige Verbreitung der Bearbeitung unter der reiferen Jugend ist nichts einzuwenden, die Forderung, das Buch solle in keiner Familie fehlen, ist zu oft gebraucht, als daß man sie in Vorworten noch gern liest.

33. Richard Gustavson, Am Kamin. Nordische Märchen u. Erzählungen. Deutsch von Wilhelm Thal. 196 S. m. 34 Kopfleisten u. 4 Aquarellen von Willy Werner. Berlin, H. J. Meidinger. 3 M.

Einige der Erzählungen würden sich gut für kindliche Leser eignen, die den meisten angehängte Lehre wird auch Eindruck machen, obwohl bisweilen ihr Zusammenhang mit der vorausgehenden Geschichte schwer zu erkennen ist. Von Lieben, Verloben und Heiraten ist etwas ausgiebig die Rede, doch würde bei der Art des Verfassers, diese Dinge zu behandeln, kaum Anstoß zu nehmen sein. Bedenklich ist der Vergleich: die Insel erschien inmitten des Sees wie eine Nymphe im Bade. Mehrere Nummern eignen sich nur für Erwachsene. Das sind diejenigen, wo der Verfasser im Gewande der Tiergeschichte menschliche Verhältnisse satirisch behandelt.

Das gilt zum Beispiel von der „vornehmen Familie", die geschickt gewisse Schwächen vornehmer Erziehung geißelt, vom „Theater des Waldes", wo die Freuden der Zärtlichkeit dem plumpen Protzentum entgegengestellt werden, und anderen. Es wäre darum sicher vorteilhaft gewesen, wenn die Sammlung in zwei Teilen erschienen wäre, deren einer das für Kinder Geeignete enthielte. Bezüglich der Uebersetzung ist zu bemerken, daß Ausdrücke wie Basis, Siesta, Armee, Edikt, Dosis vermieden werden konnten.

34. Jugendschriften, herausg. vom Lehrerhausverein für Oberösterreich. Linz 1901, Verl. desselben.

9. Bd.: Ernstes und Heiteres für die Jugend, für österreich. Schulbüchereien ausgew. von Fr. Wiesenberger. 1. bis 5. Tausend. 108 S. 1 K. (85 Pf.)

10. Bd.: Adalbert Stifter, Katzensilber. Erzählung aus „Bunte Steine". Bildschmuck von Alexander Pock. Für die Jugend ausgew. von Fr. Wiesenberger. 1. bis 5. Tausend. 101 S. 1 K. (85 Pf.)

Das erste der beiden Bändchen bietet eine Sammlung kleiner Gedichte und Erzählungen, unter deren Verfassern J. Trojan, J. Sturm, Reinick, Gebr. Grimm, Bechstein, Rosegger und andere erscheinen. Sie verdient Beifall, nur die Zurechtstutzung des Reineke Fuchs zu Zwecken der Morallehre ist weniger glücklich. Die Erzählung Stifters sei bestens empfohlen.

35. Lustige Erzählungen. Freiherr von Münchhausen, Don Quixote, Reineke Fuchs, Till Eulenspiegel. Für die Jugend bearbeitet von E. D. Mund, P. Moritz, Max Barack u. Georg Paysen Petersen. 150, 142, 144 u. 150 S. m. 118 Textillustr. Stuttgart, Loewes Verlag. Geb. 4,50 M.

Die Lügengeschichten Münchhausens und die Streiche des spanischen Ritters, Reinekes und Eulenspiegels werden für die Morallehre nicht besonders verwendbar sein. Um so mehr können sie den Sinn für lustigen Humor wecken und nähren. Ohne Schaden hätten im Eulenspiegel die poetisch nicht eben hoch stehenden Moralverschen zurücktreten dürfen. Einer gesunden Jugend wird die lustige Lesekost nach wie vor gut bekommen.

36. Gefunden. Erzählungen für jung und alt von Björnson, Hebel, Kielland, Rosegger, Schmitthenner, Stöber, Weisflog und Zschokke. Herausg. im Auftrage des Rheinischen Provinzial-Lehrervereins zum Besten der Pestalozzistiftung von der Jugendschr.-Kommission des Elberfelder Lehrervereins. 116 S. Stuttgart, Union. 50 Pf.

Die Stücke sind gut ausgewählt, aber zum Teil sehr hoch. Das gilt zum Beispiel von dem ersten Stück, einer Erzählung von Schmitthenner, denn der Jugend wird es sehr schwer fallen, sich zu ergänzen, was dort nur andeutungsweise gegeben wird. Ebenso steht es mit Björnson, „Der Vater", einem Stück, das zugleich ein Beispiel ist, wie auch die religiöse Tendenz künstlerisch behandelt werden kann.

37. Hermann Jahnke, Im Weltwinkel. Leben und Streben eines ostmärkischen Bauernjungen. Den Aufzeichnungen eines Freundes nacherzählt. Mit Bilderschmuck von Johannes Gehrts. 308 S. Leipzig 1901, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Die Erzählung behandelt die Schicksale einer Bauernfamilie, die durch den Druck der Verhältnisse und durch eigene Schuld schwere Verluste erleidet, zuletzt aber sich doch zu einem gesicherten Dasein hindurchringt. Gegen Ende ist sie immer zusammenfassender gehalten und läßt dort eine dem Anfang gleiche Ausarbeitung vermissen. Geschrieben ist sie im Herrnhuter Geiste. Die dabei zu Tage tretende Tendenz ist durchaus anzuerkennen, leider ist aber der Verfasser an einigen Stellen arg entgleist.

Der Satz: „Christenpflicht steht höher als weltliche Gerechtigkeit" klingt sehr schön, wird aber recht falsch, wenn die beiden, die Hand in Hand gehen sollen, in Gegensatz zueinander gebracht werden. Der Jugend mag doch ja nicht vorgeredet werden, daß es Christenpflicht ist, Diebstahl und versuchten Mord zu vertuschen und einen Beamten zu einer Verletzung der Amtspflicht zu veranlassen. Der Verfasser stellt sich in die Reihe derjenigen, die viel von der Christenpflicht gegen den Verbrecher reden und darüber die gegen das Opfer des Verbrechens ganz vergessen. Solche Moral ist bedenklich. Eine zweite Entgleisung findet sich S. 141, wo die fromme Stine zur Prüfung ihres Bräutigams eine böse Unwahrheit sich zu schulden kommen läßt.

38. **H. Brandstädter**, Das böse Latein. Eine stille Land-, Stadt- u. Schulgeschichte. Mit Titelbild von Felix Schmidt. 182 S. Düsseldorf, A. Bagel. Geb. 3 M.

Daß aus einem Jungen ein brauchbarer Mann, sogar ein trefflicher Landwirt werden kann ohne Latein, diesen Grundgedanken wird man dem Verfasser ohne weiteres zugeben, dieser macht auch das Buch ganz nützlich zu lesen, mehr noch für Eltern als für Kinder. Daß er einen guten Schulunterricht für den genannten Beruf als nebensächlich hinstellt (S. 12), ist bedenklich. Die Personen sind nicht glücklich und mit Auffassung der Wirklichkeit gezeichnet. Die Entwicklung des Helden Fritz fordert den Widerspruch heraus. Der Leser soll ihn für einen guten, geweckten, praktisch veranlagten und selbständig handelnden Jungen halten, der aber am Sextanerlatein scheitert. Dieser Widerspruch ist nicht genügend begründet, denn die Eigenschaften, die zur Lösung der Sextaneraufgabe nötig sind, werden Fritz alle zugeschrieben: etwas Fleiß und Gewissenhaftigkeit, etwas Denkfähigkeit und kindliche Tatkraft, guter Wille und ein brauchbares Gedächtnis. Der Verfasser läßt seinen Helden auch an nichts anderem leiden als an der Vorbildung, die aber mit dem Latein eigentlich nichts zu tun hat, es wird sehr unschuldigerweise zum Prügelknaben gemacht. Schief ist auch die Auffassung der Schule; sie möchte mehr der Wirklichkeit abgelauscht sein. Daß ein selbst auf der Dorfschule Ungenügendes leistender Schüler auf die höhere Anstalt genommen wird, könnte vielleicht vorkommen, daß ein Lehrer mit 26jähriger Erfahrung gar nicht daran denkt, die Lücken der Vorbildung ausfüllen zu lassen, ja nicht einmal Zeit gibt, daß sich ein Neuling in die ungewohnten Verhältnisse einlebt, dürfte der Wirklichkeit kaum entsprechen. Für die Gestalten seiner Lehrer hat sich der Verfasser überhaupt merkwürdige Muster gewählt. Ueber Latein in Sexta hat er auch ungenaue Vorstellungen. Manches, was er vom Unterricht erzählt, klingt wie Satire, soll es aber wohl nicht sein.

39. **Hermann Müller-Bohn**, Die stumme Schuld. Eine Geschichte nach dem Leben. Illustr. von Otto Gerlach. 169 S. Leipzig 1901, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Ein junger Kaufmann läßt sich verführen, eine anvertraute Kasse anzugreifen, er entflieht vor der Entdeckung, gelangt durch fremde Wohltätigkeit nach Indien und gewinnt dort die Mittel, um bald seine Schuld zu bezahlen und seinen armen Eltern zu helfen. Zum Lohn erhält er eine reiche Frau. In Wirklichkeit pflegen solche Fehltritte, wie der des jungen Helden, weniger romantisch zu verlaufen, und das ist gut, denn die Geschäftsinhaber wüßten sonst kaum noch, wem sie ihre Kassen anvertrauen sollten. Die Personen, mit Einschluß des gefallenen Helden, sind im Grunde alle Engel, nur die schwarze Seele des Verführers wird vom Teufel

des Alkohols geholt. Die Erzählung steht zu sehr in Widerspruch mit der Welt, wie sie ist, und bietet dem Leser eine zu weichliche Kost.

40. **Maria Wyß**, Beim Alten auf der Insel. Erzählung für Kinder. 216 S. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. Geb. 3,50 M.

Die Erfindung ist gut: ein heimatloser Knabe sucht und findet den Weg zum ersehnten Beruf durch mancherlei Irrungen hindurch, die Verhältnisse und Charakter schaffen. Sein Gegenbild ist die Pflegeschwester, die auf dem strengen Weg der Pflicht ihr Fortkommen findet und zugleich dem Bruder den inneren Halt in Stunden des Zweifels bietet. In der nationalen Auffassung zeigt das Buch etwas Schweizer Art. Dies tritt hervor in einigen Scenen mit stark polnischer Färbung, die in der Schweiz nicht auffallen wird, mit einer national-deutschen Erziehung aber nicht vereinbar ist.

41. **Karoline Waldau**, Beppo und seine Freunde in Not und Bedrängnis. Eine Erzählung für die Jugend. Fortsetzung zu: Bellinis Kinder u. der Ziegen-Leppo. 162 S. m. 20 Text-Illustrationen von C. Höckner. Köln, J. P. Bachem. Geb. 3,50 M.

Beppo und seine Freunde erleben eine Anzahl unschuldiger und schlimmerer Abenteuer, unter denen eine höchst verwickelte Diebesgeschichte die Hauptrolle spielt. Die inneren Zusammenhänge der Entwicklung sind bisweilen nicht klar genug gegeben, die Bilder aus der Kinderstube einer vornehmen italienischen Familie dagegen sind gut gelungen. In manchem, namentlich da, wo die Verfasserin auf Erziehungsfragen und das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern kommt, ist sie entschieden zu hoch. Die breite, fast wohlgefällige Beschreibung der Vogelfängerei in Italien berührt in einem für die Jugend bestimmten Buche nicht angenehm.

42. **Elisabeth Halden** (Agnes Breitzmann), Goldschmieds Töchterlein. Erzählung für junge Mädchen. Mit 1 Titelbild in Heliogravüre von Max Block. 285 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 4 M.

E. Halden bietet hier ein Stück aus der Geschichte Brandenburgs, die Zeit Joachims I. und die Anfänge der Reformation. Die geschichtlichen Ereignisse sind, abgesehen von der Flucht der Kurfürstin, nur sehr obenhin behandelt, so daß ihr Einfluß auf Gemüter und Entwicklung der dargestellten Personen wenig hervortritt. Und doch wäre hier ein dankbareres Feld für dichterische Darstellung gewesen, als die reichlich oft wiederholten Turnier-, Diebes- und Raubgeschichten liefern können. Das Buch leidet, wie frühere, darunter, daß es zu viel bieten will. Die meiste Kraft entfaltet E. Halden in der Kleinmalerei, einzelne Scenen aus dem Kinderleben, der Familie und der Werkstatt sind recht gelungen.

43. **Elise Maul**, Die Liebessaat. Erzählung für junge Mädchen. Mit Titelbild in Heliogravüre nach einem Original von M. Ränike. 256 S. Ebendas. 4 M.

Die Verfasserin hat gewandt und freundlich erzählt und vermag einen herzlichen Ton zu finden. Die Gedanken lassen Tiefe und Folgerichtigkeit in der Durchführung vermissen. Es wirkt ungünstig, einen großen Teil des Buches von Unarten und Fehlern unterhalten zu werden, man weiß zuweilen nicht recht, ob gewisse Kapitel zur Warnung für schlecht erzogene Kinder oder unverständige Erzieher geschrieben sind. Störend wirkt auch, daß der ganze Lebenskampf, in den die Heldin verwickelt wird, sich aufbaut auf einem unbegreiflichen und unvernünftigen Handeln von Personen, die nach dem von der Verfasserin ihnen gegebenen Charakter sich über die Folgen ihres Tuns klar sein müssen, die wissen, daß ein Kind kein Spielzeug ist und daß mit der Annahme eines Mädchens nicht

nur Pflichten für den Augenblick, sondern auch für die Zukunft übernommen werden. Naturgemäßes, vernünftiges Handeln der geschilderten Personen vorausgesetzt, ist die ganze Erzählung nicht möglich. Es mangelt an einer genügenden Begründung dafür, daß die Pflegeeltern ihre übernommenen Pflichten versäumen.

44. **Agnes Sapper**, Gretchen Reinwalds letztes Schuljahr. Eine Erzählung für Mädchen von 13—16 Jahren. 272 S. Stuttgart, D. Gundert. 2,80 M.

Der Versuch, von der gewöhnlichen Oberfläche der Mädchenschulgeschichten in die Tiefe zu gelangen, ist leider nicht gelungen. Die Kraft der Verfasserin hat sich den von ihr berührten, allerdings schwierigen Erziehungsfragen nicht gewachsen gezeigt. Der Gedanke, mit fünfzehnjährigen Mädchen über den Stundenplan zu sprechen, ist ganz gut, aber es wäre wünschenswert, wenn der gute Pfarrer im Buch etwas mehr darüber wüßte. Die Frage, ob ein Mädchen des genannten Alters Romane lesen darf, wird verneint, gleich darauf erzählt, daß in der Schule Hermann und Dorothea gelesen wird! Was denkt sich die Verfasserin unter einem Roman? Liebesgeschichten? Dann müßte auch Goethes Dichtung weichen. Es gibt denn doch Romane, die Eigentum unserer Literatur geworden sind, und die ein heranreifendes Mädchen gebildeter Stände nicht nur lesen darf, sondern sogar lesen soll. Und dann die Frage über Glauben und Unglauben, von einem eben konfirmierten Mädchen gestellt und auf knapp einer Seite beantwortet, noch dazu mit Empfehlung einer inneren Unwahrheit! Unter gleicher Schwäche leiden die Personen. Der Forstrat, der einer Lehrerin gegenüber in Erregung gerät über eine Handlung, die er häufig selbst begeht, ist eigentlich eine wohlgelungene Satire. Schlimm steht es mit der würdigen Schulvorsteherin, die in allen schwierigen Fällen sich nicht zu helfen weiß und die merkwürdigsten pädagogischen Böcke schießt. Aber ohnedem könnten die Heldinnen nicht mit ihren guten Eigenschaften glänzen, so leidet sie zu Gunsten der anderen, und wo sie mit glänzendem Scharfsinn die zerrissenen Handschuhe der Schülerinnen entdeckt, tut sie es auf Kosten der Mütter. Der Fehler, beim Zeichnen eines Charakters einen anderen zu zerstören, hat noch mehr Unheil angerichtet.

45. **Fanny Stöckert**, Die Insulanerin. Erzählung für junge Mädchen. Illustr. von Gustav Kilb. 192 S. Leipzig, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Mit gewissem Realismus, ab und zu auch mit Anflug von Humor sind die Hauptpersonen geschildert. Die Wirtschaftstante, deren Ideal von Mädchenbildung noch derjenigen eines besseren Dienstboten entspricht, die heirats- und erbschaftslüsterne Frau Bankdirektorin, die frühzeitig auf den Mann dressierten Backfische und zwischen ihnen das Mädchen mit Talent und Tatkraft, das sich einen Beruf gründen will, sind alle gut erfunden. Freilich, die Durchführung geht nicht sehr in den Kern, und die Erzählung verläuft im gewohnten Sande, indem die hochstrebende Jugend wie die niedrigstrebende auf den Strand der Ehe möglichst schnell auffährt. Der Gedanke, eine Künstlerinnenlaufbahn zu zeichnen, bleibt unausgeführt. Die Erbschaftsgeschichte ist verunglückt, sie erscheint unnatürlich, weil außer acht gelassen ist, daß derartiges mit größtem Takt behandelt zu werden pflegt. Für junge Mädchen von 16—17 Jahren würde sich das Buch eignen, aber für diese haben wir doch ganz andere Lesestoffe, und ein junges Mädchen, das die „Ahnen" oder „Soll und Haben" gelesen hat, wird kaum zur Insulanerin zurückkehren.

VII. Geschichte.

Von

Ernst Korrumpf,

Schuldirektor in Gotha.

Am 1. Juli 1901 sind vom preußischen Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten neue „Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen, sowie über die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren" erlassen worden. Es kann sich im Rahmen dieses Berichts nur darum handeln, die neuen Lehrpläne für Präparandenanstalten und Seminare, soweit sie sich über „Geschichte" verbreiten, einer kurzen Betrachtung zu unterziehen, weil jedenfalls der pädagogische Büchermarkt in aller Kürze mit einer den neuen Bestimmungen entsprechend bearbeiteten Flut von Lehrbüchern überschwemmt werden wird; hat sich doch der Unterrichtsminister bereits veranlaßt gesehen, vor einer allzu voreiligen Herausgabe solcher Bücher zu warnen, vielmehr die mit den neuen Lehrplänen gemachten praktischen Erfahrungen erst abzuwarten und sie bei der Herausgabe zu verwerten.

Der Fortschritt der neuen Bestimmungen gegenüber den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" besteht zunächst darin, daß der Lehrplan der Präparandenanstalt und des Seminars ein organisches Ganzes bilden und daß der Lehrplan für die Präparandenanstalten ausschließlich auf Anstalten mit drei aufsteigenden Klassen mit je einjährigem Kursus berechnet ist, daß demnach die Lehrerausbildung in Preußen mindestens sechs Jahre umfaßt und also derjenigen in Sachsen und vielen kleineren Staaten gleichgestellt worden ist. Während der Lehrplan der Präparandenanstalt sich im allgemeinen auf dem der Volksschule aufbaut, baut sich der Seminarlehrplan auf dem der Präparandenanstalten auf dergestalt, daß das Seminar nicht die für die Präparandenanstalt vorgeschriebenen Lehrstoffe nochmals durchzuarbeiten hat, so daß also beide Anstalten im Grunde genommen eine sechsstufige Anstalt bilden, die leider unter verschiedener Leitung und oft genug an verschiedenen Orten sich befindet.

Wir haben es hier nur mit dem Geschichtsunterricht zu tun, dem eine dreifache Aufgabe zugewiesen wird:

1. „Er soll genaue Kenntnis der vaterländischen Geschichte, sowie Bekanntschaft mit den wichtigsten Ereignissen der alten Geschichte und der Geschichte der großen modernen Kulturvölker, soweit sie für die vaterländische Geschichte von Bedeutung ist, vermitteln."

2. „Er soll die Zöglinge zur Erteilung eines die vaterländische Gesinnung in der Jugend fördernden Geschichtsunterrichts anleiten."

3. „Die künftigen Lehrer und Erzieher sollen das Vaterland, seine Ordnungen und Einrichtungen verstehen und lieben lernen, um befähigt zu werden, auch in ihren Schulen die Liebe zum Vaterlande und zum Herrscherhause zu wecken und zu pflegen."

Die erste und dritte Aufgabe betonen mehr die erziehliche Seite des Geschichtsunterrichts, während die zweite ausschließlich die berufliche Ausbildung der künftigen Lehrer im Auge hat. Darin kommt die Doppelstellung der Seminare überhaupt zum Ausdruck: Sie sind nicht nur Erziehungsschulen, die eine allgemeine Bildung vermitteln, sondern zugleich Fachschulen, welche eine spezielle Berufsbildung erstreben. Es ist natürlich schwer, dieser Doppelaufgabe gerecht zu werden und zwar so gerecht zu werden, daß keine der anderen gegenüber benachteiligt erscheint. Die in obiger Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu Tage tretende starke Betonung des vaterländischen Elements ist vom Standpunkte der erziehlichen Aufgabe der Präparanden und Seminare nur mit Freuden zu begrüßen, und darum kann man den Forderungen unter 1. und 3. auch rückhaltlos zustimmen. Die Forderung unter 2. dagegen hat mit der erziehlichen Aufgabe der Seminare nichts zu tun; sie gilt nur der Berufsbildung der Seminaristen. Es kann aber unmöglich Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, „die Zöglinge zur Erteilung eines die vaterländische Gesinnung in der Jugend fördernden Geschichtsunterrichts anzuleiten". Hier sind Geschichtsunterricht und Methodik des Geschichtsunterrichts nicht auseinandergehalten, und das kommt daher, weil die neuen Bestimmungen die Unterweisung in der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer den betreffenden Fachlehrern zuweisen. Das ist nicht nur ein verhängnisvoller Fehler, sondern bei der für die Ausbildung der Seminaristen verfügbaren kurzen Zeit auch eine große Zeitvergeudung. Es ist ein Fehler, weil die Seminaristen infolge der doch zumeist recht verschiedenen Anschauungen der Seminarlehrer keine auf einheitlichen Grundsätzen sich aufbauende spezielle Methodik kennen lernen und daher Zerrissenheit und Unsicherheit an die Stelle eines festgefügten methodischen Aufbaues treten muß. Es ist eine Zeitvergeudung, weil man bei der methodischen Unterweisung verschiedene Gruppen von Unterrichtsfächern bilden kann, die so viel Uebereinstimmendes haben, daß die methodischen Grundsätze des einen Faches ohne weiteres für das andere Fach Anwendung finden können und müssen. Der Unterricht in der speziellen Methodik muß daher unbedingt in derselben Hand liegen, und zwar in derjenigen, die den Unterricht in Pädagogik überhaupt erteilt. Dadurch wird das nur verwirrende Nebeneinander in der methodischen Unterweisung der einzelnen Fächer in ein gut orientierendes, intensives, konzentrierendes Nacheinander verwandelt. Die unter 2. formulierte Aufgabe muß also abgewiesen werden; sie ist nicht Sache des Geschichtslehrers und des Geschichtsunterrichts, sondern des Lehrers und des Unterrichts in Pädagogik.

Für die **Stoffauswahl** gelten außer den oben unter der Aufgabe 1—3 enthaltenen Bestimmungen, — besonders außer dem Satze: „Die Geschichte der großen modernen Kulturvölker wird gelehrt, soweit sie für die deutsche Geschichte von Bedeutung ist" —, noch folgende Grundsätze:

1. „Das Hauptgewicht fällt auf die vaterländische Geschichte, namentlich auf die der neueren Zeit." — „Die eingehendste Darstellung ist der neueren Geschichte zu widmen."

2. „Im Unterrichte in der alten Geschichte sind eingehender zu be-

handeln: aus der griechischen Geschichte die Zeit von den Perserkriegen bis zum Tode Alexanders d. Gr., aus der römischen Geschichte die Kämpfe der Plebejer mit den Patriziern, die punischen Kriege, die Zeit des Cäsar und des Augustus. Die Behandlung der übrigen Abschnitte ist kurz zu fassen. Besonderer Nachdruck ist auf das Kulturgeschichtliche zu legen; das antike Leben in Staat und Familie, Religion und Sitte, Kunst und Wissenschaft ist nach Maßgabe des Standpunktes der Zöglinge zu anschaulicher Darstellung zu bringen."

3. „Auf der obersten Stufe insbesondere sind die Zöglinge in die Kenntnis der geschichtlichen Entwickelung der Verhältnisse der einzelnen Stände, in das Verständnis der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete, sowie in die Kenntnis der Verfassung und der öffentlichen Rechtsordnung im deutschen Reiche und in Preußen einzuführen."

4. „An den geeigneten Stellen ist die besondere Geschichte der Heimatsprovinz zu behandeln."

Auf Grund dieser allgemeinen Bestimmungen für die Stoffauswahl ist nun folgender spezielle Geschichtslehrplan für die zur Verfügung stehenden sechs Jahre Unterrichtszeit aufgestellt worden:

3. Präparandenklasse (2 Stunden): Uebersichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648.

2. Präparandenklasse (2 Stunden): Fortsetzung der Darstellung der deutschen, mit besonderer Hervorhebung der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis zur Gegenwart.

1. Präparandenklasse (3 Stunden): Die Haupttatsachen aus der griechischen und römischen Geschichte unter besonderer Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Stoffes. Gesamtwiederholung.

3. Seminarklasse (2 Stunden): Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des 30jährigen Krieges. Berücksichtigung der außerdeutschen Geschichte, soweit sie für die deutsche von Bedeutung ist.

2. Seminarklasse (2 Stunden): Deutsche, besonders brandenburgisch-preußische Geschichte vom Ausgange des 30jährigen Krieges bis 1815. Außerdeutsche Geschichte wie in Klasse 3.

1. Seminarklasse (2 Stunden): Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart. Einführung in die Kenntnis der öffentlichen Rechtsordnung im deutschen Reiche und in Preußen. Methodik.

Die aus diesem Lehrplane ersichtliche Unterrichtszeit ist die herkömmliche. So sehr man auch als Geschichtslehrer geneigt sein mag, bei der Fülle des zu verarbeitenden Stoffes eine größere Stundenzahl für notwendig zu erachten, so gestattet doch die schon sehr hohe Gesamtstundenzahl der einzelnen Klassen (34, 37, 37, 38, 38, 33—35) eine stärkere Berücksichtigung der Unterrichtszeit für Geschichte nicht. So freudig auch die 3 Wochenstunden für die 1. Präparandenklasse begrüßt werden müssen, so wenig ausreichend wollen doch die für die 1. Seminarklasse festgesetzten 2 Wochenstunden erscheinen, da die eine davon wohl zumeist der Methodik vorbehalten bleiben wird, so daß also der für das Verständnis der Gegenwart so ungemein wichtige und umfangreiche Stoff von 1815 bis zur Gegenwart in wöchentlich einer Stunde durchgearbeitet werden muß, was uns bei gründlicher Vertiefung unmöglich erscheint. Die Unterweisung in der Methodik des Geschichtsunterrichts gehört eben nicht dem Geschichts-, sondern dem Pädagogiklehrer und wäre sehr gut mit dem Religions- und Deutschunterrichte zu einer Gruppe zu vereinigen, so daß der Geschichte

des 19. Jahrhunderts ungeschmälerte zwei Wochenstunden zur Verfügung ständen.

Bei der Verteilung des Stoffes nach obigem Lehrplane fällt sofort die weitgehende Berücksichtigung des unter 1. angegebenen Grundsatzes, wonach das Hauptgewicht auf die vaterländische Geschichte, namentlich auf die der neueren Zeit zu legen ist, angenehm auf; denn der vaterländischen Geschichte sind 5 Schuljahre gewidmet, während der alten nur 1 Jahr verbleibt. Unter den 5 der vaterländischen Geschichte gewidmeten Schuljahren sind wieder 3 für die neuere und nur 2 für die ältere deutsche Geschichte bestimmt. Das erscheint uns ein recht angemessenes Verhältnis; besonders günstig erscheint die Zeit von 1648 bis 1815 als Gesamtstoff für die 2. Seminarklasse bedacht.

Die Beschränkung der alten Geschichte auf ein Jahr, nämlich auf die 1. Präparandenklasse, so notwendig sie für ein tieferes Eindringen in die deutsche Geschichte ist, hat doch auch ihre Schattenseiten. Zunächst ist der Geschichte der morgenländischen Völker mit keinem Worte gedacht. In den Lehrplänen für die höheren Schulen wird sie wenigstens der griechischen Geschichte an den dazu geeigneten Stellen eingegliedert, doch besteht diese Bestimmung für die Präparandenanstalten nicht. Und doch ist die Kultur dieser Völker — der Aegypter, Babylonier, Assyrer, Meder und Perser, Inder, Phönizier — von der einschneidendsten Bedeutung für den Gang der Weltgeschichte nicht nur, sondern hat auch durch die Berührung mit der israelitischen Geschichte unser religiöses Fühlen und Denken beeinflußt. Es ist daher dringend wünschenswert, daß im Zusammenhange mit der Geschichte Israels der Kultur jener Völker gedacht und die Forderung der „Methodischen Anweisungen" zum evangelischen Religionsunterrichte erfüllt wird: „Die Präparanden sind auch mit dem Schauplatze der heiligen Geschichte sowie mit den geschichtlichen Verhältnissen Palästinas und der angrenzenden Länder, soweit das für die biblische Geschichte von Bedeutung ist, bekannt zu machen." Ob man freilich damit der Bedeutung jener Völker für die Weltgeschichte und für die Kulturgeschichte der Menschheit gerecht werden kann, bleibe dahingestellt, da die biblische Geschichte des alten Testaments in der 3. Seminarklasse behandelt wird und die Kultur jener Völker, namentlich auch in religionsgeschichtlicher Beziehung, „nach Maßgabe des Standpunktes der Zöglinge" dieser Klasse wohl schwerlich zu nachhaltiger anschaulicher Darstellung gebracht werden kann.

Für die griechische und römische Geschichte gilt dieses Bedenken schon weit weniger, weil die Schüler inzwischen zwei Jahre älter geworden sind; aber auch hier wird doch unter der so unerläßlich notwendigen Berücksichtigung des „Standpunktes der Zöglinge" manches wertvolle kulturgeschichtliche Material des „antiken Lebens in Staat und Familie, Religion und Sitte, Kunst und Wissenschaft" brach liegen bleiben müssen, was um so mehr zu bedauern ist, als die Kulturentwicklung des deutschen Volkes wiederholt von Griechenland und Rom stark befruchtet worden ist. Daß auch in der alten Geschichte besonderer Nachdruck auf das Kulturgeschichtliche gelegt werden soll, ist mit Freuden zu begrüßen; damit wird hoffentlich so manche öde Kriegsgeschichte und mancher noch öderer Zahlen- und Gedächtniskram für immer verschwinden. Von besonderer Wichtigkeit für die Gegenwart erscheint die besonders betonte Berücksichtigung der Kämpfe zwischen Plebejern und Patriziern; erkennen doch die Schüler daraus, daß die soziale Frage nicht ein Produkt des 19. Jahrhunderts, sondern so alt ist wie das Gemeinschaftsleben überhaupt.

Da „die Geschichte der großen modernen Kulturvölker nur insoweit gelehrt werden soll, als sie für die deutsche von Bedeutung ist", so wird in jedem Einzelfalle genau zu untersuchen sein, wie weit die Geschichte unserer Nachbarvölker den Gang der deutschen Entwicklung beeinflußt hat. Hoffentlich ist damit nicht nur der kriegerisch-politische, sondern auch der kulturelle Einfluß in Kunst und Wissenschaft, Wirtschaft und Sitte u. s. w. gemeint, so daß sich für das Seminar die Notwendigkeit ergibt, neben der deutschen auch die Partien besonders der französischen und englischen Kulturgeschichte zu berücksichtigen, die die lebendige Wechselbeziehung zwischen deutscher und ausländischer Kultur klar erkennen lassen. Besonders hervorgehoben zu werden verdient aber noch einmal die scharfe Betonung der Kulturgeschichte, wodurch die neuen Lehrpläne den geschichtsmethodischen Bestrebungen der jüngsten Zeit vollauf gerecht werden.

Einer ebenso freudigen allseitigen Zustimmung wird die Forderung unter Nr. 3 begegnen, daß „die Zöglinge der obersten Stufe in die Kenntnis der geschichtlichen Entwickelung der Verhältnisse der einzelnen Stände, in das Verständnis der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete, sowie in die Kenntnis der Verfassung und der öffentlichen Rechtsordnung im deutschen Reiche und in Preußen" eingeführt werden sollen; denn damit wird nicht nur die besondere Berücksichtigung der sozialen Seite des geschichtlichen Lebens, sondern auch die eingehende Kenntnis der Staats- und Bürgerkunde, Gesellschafts- und Gesetzeskunde gefordert, also wiederum eine Forderung der neueren Geschichtsmethodik erfüllt. Wie dieser Forderung freilich gerecht zu werden ist, darüber schweigen sich die „Methodischen Anweisungen" völlig aus; doch geht aus dem ganzen Zusammenhange hervor, daß nicht an einen gesonderten Unterricht in Staats- und Bürgerkunde gedacht ist, sondern daß die staats- und bürgerkundlichen Ergebnisse des Geschichtsunterrichts auf der obersten Stufe, d. h. doch wohl in der 1. Seminarklasse, nur zusammengefaßt werden sollen zu einer kleinen, den Geschichtsunterricht abschließenden Staats- und Bürgerkunde. Sonst kann sich der Ausdruck der „Methodischen Anweisungen" „Auf der obersten Stufe" wohl schwerlich ausschließlich auf die 1. Seminarklasse beziehen; denn „in die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Verhältnisse der einzelnen Stände" werden die Zöglinge in allen drei Seminarklassen eingeführt; „das Verständnis der Verdienste unseres Herrscherhauses auf sozialpolitischem Gebiete" vermitteln die 2. und 1. Seminarklasse, während „die Einführung in die Kenntnis der Verfassung und der öffentlichen Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen" der 1. Seminarklasse allein vorbehalten bleibt.

Von besonderer Wichtigkeit erscheint auch die Forderung unter Nr. 4: „An den geeigneten Stellen ist die besondere Geschichte der Heimatsprovinz zu behandeln." Durch die geschichtliche Berücksichtigung der Heimatsprovinz wird jedenfalls der großen Geschichte des Gesamtvaterlandes viel fruchtbares Einzelmaterial zugeführt, durch welches die allgemeine Geschichte nicht nur ergänzt, belebt, vertieft, sondern vielfach auch erst verständlich wird. Freilich wird dabei wieder politische und Kulturgeschichte auseinandergehalten werden müssen. Wenn mit obiger Bestimmung nur die politische Entwickelung der Heimatsprovinz gemeint sein sollte, so würde, da die preußischen Provinzen infolge ihrer Entstehung aus weltlichen und geistlichen Territorien und Reichsstädten zumeist ein sehr zusammengesetztes Gebilde mit einer sehr verwickelten Geschichte sind — ich erinnere nur an Schlesien, Sachsen, Hessen, Rheinprovinz, West-

fallen —, nur von einer wenig interessanten Vermehrung des Gedächtnisstoffes die Rede sein können, während das eigentliche belebende kulturgeschichtliche Element in den Hintergrund gedrängt würde. Nun kann man natürlich nicht erwarten, daß in jeder Provinz wieder eine besondere Kulturgeschichte getrieben werden soll; aber die Aeußerungen des kulturellen Lebens, wie sie uns in den hinterlassenen geschichtlichen Objekten des Wohnortes und der näheren und nächsten Heimat auf Schritt und Tritt begegnen, sollen uns doch hineinführen in das geschichtliche Leben der uns umgebenden Nähe und von da in das geschichtliche Leben der Ferne, so daß also Wohnort und Heimat besonders in kulturgeschichtlicher Beziehung eine liebevolle Berücksichtigung erfahren und das konkrete Einzelbild aus der Heimatsgeschichte übertragen wird auf das typische Bild, das uns die große deutsche Geschichte gewährt und das durch jene Einzelbilder die belebenden Illustrationen erhält. Die Lasten und Drangsale der Kriege, Hungersnöte und Seuchen, die Vorteile des Handels, Belehrungen über den deutschen Aberglauben u. s. w. lassen sich am wirksamsten illustrieren durch Einzelzüge aus der Geschichte der engeren Heimat. Es hätte also hier unbedingt noch die Bestimmung gegeben werden müssen, daß auch die Geschichte der Heimat und des Wohnortes genügende Berücksichtigung erfahre. Daraus erwächst freilich für jeden Geschichtslehrer an Präparande und Seminar die Aufgabe, sich eingehend in die Geschichte der engeren Heimat zu vertiefen, um aus ihr die im Unterricht verwendbaren Züge zu gewinnen und sie bei passender Gelegenheit zu verwerten. Der Blick des Seminaristen und künftigen Lehrers muß daher fortgesetzt auf die unmittelbare Umgebung und die in ihr enthaltenen Aeußerungen des geschichtlichen Lebens in der Vergangenheit gerichtet sein.

Ueber die **Behandlung des Stoffes** bestimmen die „Methodischen Anweisungen":

1. „Bei Behandlung der vaterländischen Geschichte kommt es in der Präparandenanstalt darauf an, in chronologischer Ordnung, vielfach im Anschlusse an bedeutende Persönlichkeiten, die wichtigsten Tatsachen einzuprägen."

2. „Aufgabe des Seminars ist die vertiefende Darstellung, bei welcher unter Befestigung der Kenntnis der Tatsachen

a) das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse,

b) das Verständnis für die Entwickelung der politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse vermittelt,

c) die Befähigung geweckt wird, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen."

3. „Im Seminar sind daher auch — beim Unterrichte bezw. für die Privatlektüre — Quellensammlungen sowie Werke der bedeutendsten neueren Geschichtsschreiber in einzelnen Abschnitten zu benutzen."

Es wird also hier ein Unterschied gemacht zwischen der Stoffbehandlung in der Präparandenanstalt und derjenigen im Seminar. Dort soll das Hauptgewicht auf das Einprägen, hier auf das Verstehen gelegt werden; dort soll der Stoff meist um bedeutende Persönlichkeiten gruppiert, hier in entwickelnd-pragmatischem Zusammenhange vorgeführt werden. Diese Unterscheidung erscheint durchaus ungerechtfertigt, ganz besonders, wenn man das Alter der hier in Betracht kommenden Präparanden berücksichtigt, die mit 14—17 Jahren längst über das Stadium des bloßen Aufnehmens hinaus sind. Dringt man doch in neuerer Zeit mehr und

mehr darauf, schon in der Volksschule die in obigen „Methodischen Anweisungen" skizzierten drei Arten der Uebermittelung des Stoffes an die Schüler zur Anwendung zu bringen: 1. die referierende Methode, die die Tatsachen und Zustände einfach mitteilen, nur sagen will, was war und wie es war, sich also nur an das Gedächtnis wendet und im Einprägen ihre Hauptaufgabe erblickt; 2. die pragmatische Methode, die nicht nur die Ereignisse einfach mitteilen, sondern auch hinzufügen will, aus welchen Gründen und mit welchen Ergebnissen sie erfolgt sind, so daß also ihr Gegenstand die Handlung mit ihren Motiven und unmittelbaren Folgen ist und sie sich nicht nur an das Gedächtnis, sondern auch an den Verstand wendet; 3. die genetische Methode, die darstellen will, wie die Ereignisse und Zustände im Zusammenhange der Begebenheiten allmählich geworden sind, so daß also jede Einzelhandlung als Glied einer Entwickelungsreihe erscheint, dessen Stellung und Bedeutung durch das Vorhergehende und Nebenhergehende wesentlich beeinflußt wird. Die genetische Methode hat also die pragmatische und referierende zur notwendigen Voraussetzung und wendet sich in ganz hervorragender Weise an die Denkkraft der Schüler. Demnach ist eine Scheidung der drei Methoden beim Unterrichte überhaupt nicht möglich; sie werden wohl in jeder größeren methodischen Einheit Anwendung finden müssen. Wenn aber schon die Volksschule das größte Gewicht darauf legt, die Tatsachen nicht einfach einzuprägen, sondern auch zu untersuchen, aus welchen Gründen und mit welchen Ergebnissen sie erfolgt sind und wie sie allmählich geworden sind, und wenn gerade die pragmatische und genetische Betrachtungsweise bei den Volksschülern dem größten Interesse begegnet, so sollte man die viel älteren und reiferen Präparanden von solcher geistbildenden Uebermittelung des Geschichtsstoffes nicht einfach ausschließen und diese dem Seminar überlassen. Ein Unterschied zwischen Präparande und Seminar kann also nicht in der Art der methodischen Darbietung, sondrn nur in dem Umfange des Stoffes und dem Grade der Vertiefung bestehen.

Dasselbe gilt von der unter 2c enthaltenen Bestimmung, daß erst das Seminar die Befähigung wecken soll, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen. Jeglicher Geschichtsunterricht wird nur dann seiner Aufgabe gerecht werden und bleibende Erfolge erzielen, wenn er die Schüler gewöhnt, die Vergangenheit mit der Gegenwart zu vergleichen, die Gegenwart an der Vergangenheit gleichsam zu messen; denn alle Kenntnis der Vergangenheit ist unvollkommen ohne Bekanntschaft mit der Gegenwart, und ein Verständnis der Gegenwart ist undenkbar ohne Kenntnis der Vergangenheit. Diese Vergleichung erst erzeugt und fördert den geschichtlichen Sinn, der der beste Damm ist gegen alle gewaltsamen Neuerungen und Umsturzbestrebungen. Wenn die Geschichtsmethodik schon von den Schülern der Volksschule, natürlich „nach Maßgabe des Standpunktes der Zöglinge", solches Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit fordert und die Unterrichtspraxis die Möglichkeit und Ausführbarkeit dieser Forderung längst bewiesen hat, so kann es sich auch zwischen Präparandenanstalt und Seminar nicht um einen grundsätzlichen, sondern nur um einen graduellen Unterschied handeln.

Aus denselben Gründen bleibt es unverständlich, warum nur im Seminar und nicht auch schon in der Präparandenanstalt „Quellensammlungen sowie Werke der bedeutendsten neueren Geschichtsschreiber in einzelnen Abschnitten" benutzt werden sollen. Man ist zu der Forderung der Benutzung von Quellenstücken auch schon im Geschichtsunterricht der Volksschule gekommen, weil man die so notwendige größere Anschaulich-

keit erzielen und dadurch wieder ein größeres Interesse wecken wollte. Und wenn man in der Volksschule aus den verschiedensten Gründen auch nur sparsamen Gebrauch von Quellenstücken machen kann, so steht es doch außer allem Zweifel, daß die Benutzer von Quellenstoffen die denkbar besten Erfahrungen damit gemacht haben. Warum aber soll der Präparandenanstalt vorenthalten werden, was sich in der Volksschule bewährt hat und was man vom Seminar fordert? Größere Anschaulichkeit und lebhafteres Interesse sind doch auch für den Geschichtsunterricht der Präparande sehr notwendig.

So kann man also mit den neuen Bestimmungen über den Geschichtsunterricht im allgemeinen sehr wohl zufrieden sein, und Aufgabe der preußischen Lehrerwelt wird es nun sein, das hier gebotene Gerippe in Gestalt von ausführlichen Lehrplänen und Lehrbüchern mit dem nötigen Fleisch zu umkleiden. — —

An solchen neuen Lehrbüchern wird jedenfalls binnen kurzer Zeit kein Mangel sein. Im Berichtsjahre ist noch keins erschienen. Auch ausführliche Arbeiten zur Methodik des Geschichtsunterrichts weist das Berichtsjahr nicht auf. In einem knappen Aufsatz von E. v. Rohde werden nur kurz referierend, nicht kritisch beleuchtend, „die Verdienste Herbart-Zillers, Biedermanns und Dörpfelds um den heutigen Geschichtsunterricht" zusammengefaßt, ohne daß diese Arbeit erschöpfend genannt werden kann (I, 1).

Unter den Lehrbüchern für höhere Schulen sei die Ausgabe für Untersekunda des vielteiligen Dr. K. Schenkschen Lehrbuches (II, 1), das Lehrbuch von Prof. Ernst Keller (II, 10) und das Lehrbuch der Handelsgeschichte von Prof. Dr. Richard Mayr (II, 12) hervorgehoben, während wir die für die Sexta bestimmten Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte von Dr. Joseph Dahmen (II, 8) durchaus nicht empfehlen können. Dagegen können wir dem Leitfaden für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare von Dr. Joseph Dahmen (III, 1) einen weit besseren Geleitsbrief mit auf den Weg geben.

Unter den für Volks- und Mittelschulen bestimmten Lehrbüchern möchte ich die Aufmerksamkeit lenken auf die Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht von Dr. C. Spielmann (IV, 7), auf die Deutsche Geschichte für evangelische Volksschulen von A. Teklenburg (IV, 8) und auf des Referenten Vaterländische Geschichtsbilder für die Volksschulen des Herzogtums Gotha (IV, 9).

An Biographien hat uns das Berichtsjahr gebracht die 5. Auflage des Lebens des Freiherrn vom Stein von Wilhelm Baur (VI, 1); eine umfassende, auf reichstes Quellenmaterial und zahlreiche Illustrationen sich aufbauende Lebensbeschreibung Kaiser Friedrichs III. von Hermann Müller-Bohn (VI, 2); die 5. Auflage der guten, alten, volkstümlichen Geschichte Friedrichs des Großen von Franz Kugler (VI, 3), sowie die ersten beiden Bände der groß angelegten, auf gründlichstem Quellenstudium beruhenden Biographie Friedrichs des Großen von dem preußischen Hofhistoriographen Prof. Reinhold Koser (VI, 4) und den II. Teil der nicht minder groß angelegten Lebensbeschreibung des Großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm von Brandenburg von Martin Philippson (VI, 5). Besonders für weibliche Leser bestimmt ist das schlichte, aber überaus ansprechende und fesselnde

Lebens- und Charakterbild Marie von Moltkes von Fritz von Brockdorff (VI, 7).

An geschichtlichen Quellen- und Lesebüchern sind uns zur Besprechung zugegangen die 2. Auflage des 1. Bändchens von Ludwig Sevins Geschichtlichem Quellenbuche (VII, 1), die 2. und 3. Lieferung des umfangreichen Quellenbuches zur Schweizergeschichte von Dr. Wilhelm Oechsli (VII, 2), das für den deutschen und geschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten bestimmte Lesebuch aus Gustav Freytags Werken von Dr. Willy Scheel (VII, 3) und der I. Teil des für Volksschulen bestimmten und warm zu empfehlenden Geschichtlichen Lesebuches von Hermann Stoll (VII, 4).

In die Kunstgeschichte führen in ganz vortrefflicher Weise ein das große, warm zu empfehlende Handbuch der Kunstgeschichte von Dr. Adolf Rosenberg (IX, 1), die Einführung in die antike Kunst von Dr. Rudolf Menge (IX, 2) und die Monographie Florenz und die Mediceer von Dr. Eduard Heyck (IX, 3).

Unter den für den Lehrer und für ein größeres Publikum bestimmten Schriften ragen eine ganze Anzahl ihrer Vortrefflichkeit wegen hervor. Da sei zunächst hingewiesen auf den III., die Uebergangszeit behandelnden Band der Weltgeschichte von Prof. Dr. Hermann Schiller (X, 14), auf die Geschichtsphilosophie und den 1. Band der großen auf 9 Bände berechneten Weltgeschichte seit der Völkerwanderung von Prof. Dr. Theodor Lindner (X, 13), sowie auf die in Bezug auf Stoffauswahl und Stoffanordnung ganz neue Bahnen einschlagende Weltgeschichte von Hans F. Helmolt (X, 15), von der bereits der 1., 4., 3. und 7. Band vorliegen und wärmste Empfehlung verdienen. Wie diese drei Weltgeschichten uns die Gesamtentwickelung der Kulturmenschheit vor Augen führen, so will uns die Urgeschichte der Kultur von Dr. Heinrich Schurtz (X, 3) eine die gesamten Kulturanfänge umfassende Darstellung geben und uns dadurch einführen in die Geschichte des menschlichen Geistes. — Mit der alten Geschichte ausschließlich beschäftigt sich der III. und IV. Band der umfangreichen, ganz vortrefflichen, auf umfassendstem Quellenmaterial aufgebauten Geschichte des Altertums von Dr. Eduard Meyer (X, 21), der II. Band der groß angelegten und warm zu empfehlenden Handelsgeschichte des Altertums von Prof. E. Speck (X, 5), die in die Kultur der römischen Kaiserzeit einführende Geschichte des Untergangs der antiken Welt von Otto Seeck (X, 7) und das über den Zusammenhang zwischen Biblischer und Babylonischer Urgeschichte kurz, aber trefflich orientierende Heftchen von Dr. Heinrich Zimmermann (X, 10). — In einzelne Perioden der deutschen Geschichte führen ein die in 4. Auflage vorliegende Deutsche Volks- und Kulturgeschichte von Prof. Dr. Karl Biedermann (X, 1), der II. Band der vortrefflichen Deutschen Geschichte im Zeitalter der Hohenstaufen von Dr. J. Jastrow und Dr. G. Winter (X, 4), der 6., über Kunst und Volksliteratur sich verbreitende Band der achtbändigen, von katholischem Standpunkte geschriebenen Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters von Johannes Janssen (X, 9), die umfangreiche Deutsche Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des 30jährigen Krieges von Moritz Ritter (X, 6) und der ganz vortreffliche jüngste Band Lamprechtscher Muse Zur jüngsten deutschen Vergangenheit (X, 2), in welchem über Tonkunst, bildende Kunst, Dichtung und Weltanschauung in entwicklungsgeschichtlichem Zu-

sammenhange mit der dem Verfasser eigentümlichen Originalität und Geistesfrische berichtet wird. — Auch mit der Staats- und Gesellschafts- oder Bürgerkunde beschäftigen sich einige unter X, 22—25 besprochene, recht beachtenswerte Schriften, so daß auch diese Seite der Geschichtsmethodik mehr und mehr ausgebaut wird.

Im allgemeinen zeigt also auch der diesjährige Bericht eine Summe von Geist und Fleiß auf dem Gebiete der Geschichtsliteratur, freilich auch mancherlei recht minderwertige und überflüssige Veröffentlichungen.

Literatur.

I. Methodisches.

E. W. Rohde, Die Verdienste Herbart-Zillers, Biedermanns und Dörpfelds um den heutigen Geschichtsunterricht. 31 S. Gotha 1901, R. Schmidt. 50 Pf.

Stellt kurz und übersichtlich, dabei in einfachster Weise, mit sehr geringem kritischen Apparat zusammen, was die in der Titelangabe bezeichneten Pädagogen über Wesen und Wert des Geschichtsunterrichts, über seine Stellung zu den übrigen Unterrichtsfächern, über Auswahl, Anordnung und Behandlung des Geschichtsstoffes gesagt haben. Dabei wird bei Herbart besonders das vielseitige Interesse, bei Ziller besonders die Behandlung nach den Formalstufen, bei Biedermann die Verbindung von politischer und Kulturgeschichte, bei Dörpfeld besonders die Gesellschaftskunde betont. In einem sehr kurzen zweiten Teil legt dann Verfasser seine Stellung zu den vorher gekennzeichneten Bestrebungen der vier Pädagogen dar. Den hier aufgestellten abweichenden Ansichten fehlt völlig die eingehende und überzeugende Begründung. Das Schriftchen, der Abdruck eines Aufsatzes im „Thüringer Schulblatt", erhebt nicht den Anspruch, irgend etwas Neues zu sagen.

II. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. Dr. K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, in Uebereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen. Ausg. A u. B. Teil VI: Lehraufgabe der Untersekunda. Neuere Geschichte von 1740—1888, verf. von E. Wolff. Mit 1 Karte. VI u. 84 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Da die anderen Hefte des vielteiligen Geschichtswerkes von uns bereits wiederholt angezeigt und eingehend besprochen worden sind und sich das vorliegende für Untersekunda bestimmte Heft in Anlage und Ausführung von den vorhergegangenen nicht unterscheidet, so begnügen wir uns hier mit der Anzeige desselben.

2. Dr. K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, in Uebereinstimmung mit den neuesten Lehrplänen. Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Verf. von Dr. K. Schenk u. E. Wolff. 45 S. Ebendas. 1901. 50 Pf.

Da die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901 für den Geschichtsunterricht von Quarta bis Oberprima einen „Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, besonders auch als Grundlage bei Wiederholungen" fordern, so haben die Verfasser

im Anschluß an das vielgliedrige Geschichtswerk Dr. Schenks obigen Kanon zusammengestellt, an dem weder etwas Besonderes zu loben, noch etwas Besonderes auszusetzen ist. Die durch verschiedenartigen Druck erstrebte Uebersichtlichkeit tritt nicht scharf genug hervor, und die hinter vielen Zahlen stehenden Einzelnamen ohne jeglichen Zusatz sagen uns wenig zu. Da der Kanon aus den Tabellen der einzelnen Hefte des Schenkschen Geschichtswerkes zusammengesetzt ist, so erscheint seine Herausgabe überflüssig.

3. Dr. **Hermann Jänicke**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil (für Obersekunda): Das Altertum. Mit 1 Zeittafel. 3. verb. Aufl. VIII u. 200 S. Berlin 1901, Weidmannsche Buchh. Geb. 2,60 M.

Ein bereits in 3. Auflage vorliegendes Lehrbuch bedarf eigentlich keiner weiteren Empfehlung, da es seine Brauchbarkeit in der Praxis bereits bewiesen hat. Da in der 3. Auflage an der ganzen Anlage des Buches nichts geändert worden ist und nur einige Zusätze aufgenommen worden sind, so genügt hier die kurze Anzeige mit dem Bemerken, daß die Durchsicht des Buches uns von seiner Vortrefflichkeit überzeugt hat und daß wir es daher gern empfehlen.

4. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In 3 Teilen. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl.

2. Teil: Deutsche Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 3. u. 4. verb. Aufl. S. 141—240. 1,20 M., geb. 1,50 M.

3. Teil: Deutsche Geschichte von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. Nebst einem Anhang. 3. u. 4. verb. Aufl. S. 241—386. 1,60 M., geb. 1,90 M.

Die 1. Auflage dieser Hilfsbücher ist im 49. Jahresberichte (1896) S. 359, die 2. im 52. Berichte (1899) S. 297, der 1. Teil der 3. und 4. Auflage im 53. Berichte (1900) S. 288 angezeigt worden. Wesentliche Aenderungen, die zugleich Verbesserungen wären, zeigt die neue Auflage nicht.

5. **Rudolf Fiedler**, Prof., Uebersicht und Wiederholung der allgemeinen und österreichischen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte für Abiturienten der österreich. Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Fachschulen. 2. Aufl. 89 S. Wien 1901, F. Deuticke. 1,20 M.

Das Heftchen gibt den gewaltigen Stoff aus der politischen und Kulturgeschichte der alten, mittleren und neueren Geschichte nur in Stichworten. So lautet z. B. ein Abschnitt aus dem Kapitel über die Herrschaft der Karolinger auf S. 22: „Verfassung: Gaugrafen. Pfalzgrafen. Sendgrafen. Reichsversammlung. Staatsrat. Kapitularien"; ein anderer auf derselben Seite: „Wissenschaft: Hofakademie (Alcuin, Paul Warnefried, Petrus von Pisa, Einhart). Klosterschulen. Pflege der deutschen Sprache. Deutsche Grammatik. Deutsche Namen für Winde und Monate. Stätten der Wissenschaft die Klöster Fulda, Corvey, St. Gallen und Reichenau. Arabische Philosophie. Uebersetzung des Aristoteles ins Arabische." So geht es fort von der ersten bis zur letzten Seite. Nach jedem derart skizzierten Abschnitte kommt ein Abschnitt „Jahreszahlen und Einzelheiten", der wohl speziell zum Einprägen bestimmt und nicht selten umfangreicher als der vorhergehende Abschnitt ist. So gehören z. B. zu dem obengenannten Abschnitt „die Herrschaft der Karolinger" nicht weniger als 39 Zahlen, von 751 bis 887 reichend, zum Zeitalter der Reformation, von 1492 bis 1648 reichend, 189 Zahlen. Die Abiturienten der öster-

reichischen Mittelschulen müssen fürwahr ein vortreffliches Gedächtnis besitzen, wenn sie einen solchen Wust von Zahlen und Namen beherrschen sollen. Das Beste an dem Heft scheint mir die konsequent an der rechten Stelle erfolgte, durch Fettdruck hervorgehobene Eingliederung der österreichischen in die allgemeine Geschichte zu sein. Besonders erwähnt zu werden verdient auch der stete Hinweis auf solche Nummern der eingeführten Lesebücher, welche den entsprechenden Stoff behandeln, sowie die zahlreichen Anmerkungen meist literargeschichtlicher und anderer Art. Wir können uns einen nicht nur für das Gedächtnis, sondern auch für Verstand und Gemüt berechneten Gewinn aus der Benutzung des Buches nicht versprechen, bedauern vielmehr von Herzen die armen Abiturienten, denen ein solcher Gedächtnisstoff in einem einzigen Fache zugemutet wird.

6. Dr. **Gottlob Schumann** u. **Wilhelm Heinze**, Leitfaden der preußischen Geschichte. 4. Aufl. Herausg. von Sem.-Lehrer Karl Dagefördе. VIII u. 241 S. Hannover 1901, C. Meyer. 1,75 M.

Die 3. Auflage ist im 48. Jahresberichte (1895) S. 183 mit Anerkennung besprochen worden. Da die beiden ursprünglichen Herausgeber kurz nacheinander gestorben sind, so hat der neue Bearbeiter seine Tätigkeit im wesentlichen darauf beschränkt, in Form von Fußnoten entsprechende Quellenstücke aus dem „Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte von W. Heinze" anzugeben, um, wie er meint, „dadurch die Forderung nach Quellenstudium im Geschichtsunterrichte zu unterstützen".

7. J. **Schröder**, Sem.-Dir., Brandenburgisch-preußische Geschichte nach Maßgabe der Allgem. Bestimm. und der jüngsten Erlasse. 8. Doppelaufl. Mit 1 Karte des brandenburg.-preuß. Staates. 131 S. Paderborn 1900, F. Schöningh. 1 M.

Für welche Art von Schulen das Buch bestimmt ist, wird nirgends gesagt; ich glaube nur aus einigen Anmerkungen schließen zu dürfen, daß es dem Geschichtsunterricht in preußischen Lehrerseminaren, und zwar katholischer Konfession, dienen soll; denn die Reformationsgeschichte und die des 30jährigen Krieges ist vom katholischen Standpunkte aus dargestellt, und auch sonst verraten einzelne Sätze des Verfassers Zugehörigkeit zum katholischen Bekenntnis. Für Seminare aber — es könnte hier nur die I. Klasse der dreiklassigen preußischen Seminare in Betracht kommen — erscheint mir der Stoff nicht ausreichend: zwar nicht dem äußeren Umfange nach, denn von Albrecht dem Bären bis auf Wilhelm II. sind sämtliche brandenburgisch-preußischen Fürsten vertreten, aber dem Stoffe nach, der über den einzelnen Regenten geboten wird; denn das Buch enthält ausschließlich Personen-, nicht Volksgeschichte, beachtet die kulturgeschichtliche Seite viel zu wenig, beschränkt die Kriegsgeschichte mehr als gut ist, was z. B. besonders grell beim siebenjährigen Kriege und bei den Befreiungskriegen hervortritt, stellt die Ereignisse unter einem zu engen Horizont dar, wie er etwa für die Präparandenanstalten geeignet sein würde, und erzählt zu viel Anekdoten, wie man sie gelegentlich Kindern, aber nicht mehr Seminaristen bieten sollte. Für diese sollten doch auch mehr Quellenstücke herangezogen werden. Sonst muß anerkannt werden, daß die Darstellung einfach, der Stoff gut gegliedert ist, daß neben den Regenten auch ihrer bedeutsamen Helfer in Krieg und Politik gedacht worden ist, und daß auch die hervorragenden Hohenzollernfürstinnen — Luise Henriette, Sophie Charlotte, Luise, Augusta, Viktoria und Auguste Viktoria — in ausführlicheren Lebensbildern zur Darstellung gekommen sind.

8. Dr. **Joseph Dahmen**, Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte. Für die Sexta höherer Schulen bearb. Mit 51 Abbild. in Schwarzdr. u. 4 Karten in Farbendr. 96 S. Leipzig 1901, F. Hirt & Sohn. Geb. 1,25 M.

Eines von den vielen Büchern, die, da sie nichts Neues bringen, recht überflüssig erscheinen. Die nach den ministeriellen Lehrplänen für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892 für Sexta geforderten Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte hofft Verfasser so einfach und schlicht dargestellt zu haben, daß sie nicht nur dem Verständnis des neun- bis zehnjährigen Sextaners angepaßt, sondern auch geeignet erscheinen, „die großen Heldengestalten der nächsten und der ferneren Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahezubringen, seinen Gedankenkreis damit zu erfüllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen". Wir teilen diesen Optimismus des Verfassers nicht, denn zunächst ist die Zahl der gebotenen Lebensbilder viel zu umfangreich, als daß die darin auftretenden Heldengestalten „dem Herzen und der Phantasie des Knaben" nahe gebracht werden könnten. Voran geht, wie das in Preußen seit der Reform des Geschichtsunterrichts vom Jahre 1892 nicht anders mehr möglich ist, ein Lebensbild der kaiserlichen Familie; daran reihen sich 10 Bilder aus der alten deutschen Geschichte und 11 aus der Geschichte des Mittelalters bis zu Rudolf von Habsburg, sämtliche Höhepunkte der deutschen Geschichte enthaltend. Darauf folgen in ununterbrochener Reihe die brandenburgisch-preußischen Fürsten von Albrecht dem Bären bis auf Kaiser Friedrich III. Daß bei dieser großen Zahl von Lebensbildern die Darstellung des einzelnen Bildes zuweilen recht stiefmütterlich ist, geht schon daraus hervor, daß von den 92 zur Verfügung stehenden Textseiten mindestens 24 auf die 51 zum Teil recht hübschen Abbildungen und weitere 10 auf den Abdruck von 17 historischen Gedichten, darunter auch manche minderwertige Ware, verwandt worden sind, so daß auf den eigentlichen, recht deutlich und groß gedruckten Geschichtstext mit seinen etwa 58 Lebensbildern ungefähr 58 Seiten entfallen. Daher kommt es, daß z. B. von Kaiser Friedrich III. in 15, von Moltke und Roon in je 3, von der Kaiserin Augusta in 12, von der Erneuerung des Heeres (S. 84) in 5, von der Friedenszeit nach den Befreiungskriegen in 7, von Friedrich Wilhelm II. in 7, von Friedrich I. in 8, vom Kurfürsten Georg Wilhelm in 2, von Joachim Friedrich in 2, von Rudolf von Habsburg in 19, von den Raubrittern in 13, von Friedrich Barbarossa in 19, von den Kreuzzügen in 24, von Otto dem Großen in 22 Zeilen erzählt wird. Daß durch solche kargen, nichtssagenden Sätze die großen Heldengestalten der Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahe gebracht würden, glaubt außer dem Verfasser kein Schulmann, der die Bedürfnisse der Kindesseele im Sextaneralter kennt und weiß, daß nur konkretes Material, d. h. zahlreiche individuelle Einzelzüge geschichtliches Interesse zu erwecken vermögen, nicht aber inhaltslose Sätze wie z. B. die über die Erneuerung des Heeres auf S. 84: „Alle menschlichen Einrichtungen veralten mit der Zeit und müssen erneuert werden, d. h. sie müssen den neuen Zeitverhältnissen angepaßt werden. Auch das Heer muß den Zeitverhältnissen Rechnung tragen. König Wilhelm sorgte zu allererst für die Erneuerung des Heeres. Bald sollte sich diese Neugestaltung auf dem Schlachtfelde bewähren." Ein Mann, der glaubt, mit diesen vier Sätzen über die Erneuerung des Heeres „den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung" gelegt zu haben, sollte keine Schulbücher für das Sextaneralter schreiben. Alles in allem:

die Zahl der Lebensbilder ist viel zu groß, die Darstellung im einzelnen zu abstrakt und dürftig; Illustrationen und Gedichte könnten fehlen; die das Buch benutzenden Kinder werden höchstens Namen, aber keine geschichtlichen Anschauungen erhalten. Die Ausstattung des Buches seitens des Verlegers ist vortrefflich.

9. **W. Heinze**, Die Geschichte für Lehrerseminare. Ein Hilfs- u. Lesebuch. 3 Teile. I. Teil: Das Altertum. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. 2. Aufl. XVI u. 283 S. Hannover 1901, C. Meyer. 3 M., geb. 3,50 M.

Die 1. Auflage ist im 51. Jahresbericht (1898) S. 293 eingehend gewürdigt worden. Die zweite, in verhältnismäßig sehr kurzer Zeit notwendig gewordene Auflage ist infolge des frühzeitigen Todes des Verfassers vom Seminarlehrer Hermann Rosenburg in Eisleben herausgegeben. Da sie sich als eine fast völlig unveränderte erweist — nur ein kurzer Abschnitt über die Phönizier ist neu hinzugekommen —, so genügt es, auf jene erste Anzeige zu verweisen.

10. **Ernst Keller**, Prof., Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen. 3. durchges. Aufl. 326 S. Freiburg i. Br. 1901, Fr. Wagner. 2,60 M., geb. 3 M.

Dem Verfasser gehört der Geschichtsunterricht zu den wertvollsten Bildungsmitteln der heutigen Schule. Deshalb darf aber an ein Geschichtsbuch auch nicht die Anforderung gestellt werden, daß es nur die nackten Tatsachen enthalten soll; denn nicht die Mitteilung und Einprägung vergangener Ereignisse kann den Inhalt der Geschichtsstunden bilden, sondern die Geschichte kann nur dann Geist und Herz anregen und den Nachwuchs unseres Volkes angemessen fürs Leben ausrüsten, wenn sie den Schüler in Atem hält, seine Kräfte entfesselt, ihn anleitet, ihn zwingt, sich die Zusammenhänge der Begebenheiten zu vergegenwärtigen, sich nach Länge und Breite Durchschnittsbilder der nationalen und allgemein-menschlichen Entwickelung zu erarbeiten und sich damit den großen pragmatischen Werdegang der Menschheit wie des Einzelwesens zu vergegenwärtigen. Von diesem Standpunkte aus ist das vorliegende Lehrbuch abgefaßt. Es gibt den Geschichtsstoff in zusammenhängender, fließender, überaus knapper, jedes entbehrliche Wort vermeidender Darstellung, paßt die Form durchaus dem Begriffsvermögen der Schüler an, gibt recht wenig Namen und Zahlen, vermeidet auch die Aufstellung einer besonderen Tabelle, weil deren Einprägung als Nebensache erscheint, und beschränkt sich überhaupt auf die Hauptsachen. Die orientalische Geschichte fehlt fast völlig; nur die Geschichte des persischen Weltreiches in seinem Zusammenstoße mit den Griechen ist berücksichtigt worden, weil sie zum vollen Verständnis der griechischen Freiheitskämpfe nicht überschlagen werden kann. Auch in der römischen und deutschen Geschichte findet sich diese weise Beschränkung in der Auswahl des Stoffes. Dabei finden fortwährend Vergleiche der Vergangenheit mit der Gegenwart statt, so daß unausgesetzt die Fäden vorwärts und zugleich rückwärts laufen, sich gegenseitig ergänzen und befestigen. Das ist besonders vorteilhaft für die Kulturgeschichte, die nur sehr vereinzelt in besonderen Kapiteln, der Hauptsache nach aber im unmittelbaren Anschluß an die führenden Personen behandelt worden ist. Es ist nirgends gesagt, für welche Klassen der höheren Schulen das Buch bestimmt ist; es will mir scheinen, als ob es für die mittleren Klassen etwas zu viel, für die oberen etwas zu wenig enthielte und für die letzteren besonders nicht tief genug ginge. Ein Anhang bringt noch eine Kaiser- und Fürstentafel in synchronistischer Anordnung, die Verfassung des

deutschen Reiches, Preußens und Badens im Auszug, die Arbeiter-Versicherungsgesetze und ein ausführliches, der Gliederung des Buches angepaßtes Quellenverzeichnis. Da das Buch bereits in 3. Auflage vorliegt, so bedarf es weiterer Empfehlung wohl kaum, da es sich selbst empfiehlt.

11. Dr. **Joseph Beck**, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte in vorzugsweise biographischer Behandlung und mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Neu bearb. von Dr. Ludwig Viereck. 30. Aufl. XVI u. 212 S. Karlsruhe 1901, Braunsche Hofbuchdr. Geb. 2,10 M.

Ein Buch, das vor 60 Jahren (1841) zuerst erschienen ist und in dieser Zeit 30 Auflagen erlebt hat, bedarf weder einer Empfehlung, noch einer eingehenden Besprechung, da diese auf den weiteren Absatz wohl ohne Einfluß bleiben dürfte. Der jetzige Herausgeber hat das Buch von der 26. Auflage ab gründlich umgearbeitet, stetig verbessert und bis zur Gegenwart fortgeführt. Da 66 Seiten der alten Geschichte gewidmet sind, darunter 19 der Geschichte der morgenländischen Völker, und das Buch gewöhnliches Oktavformat hat, so geht daraus schon hervor, daß die Darstellung sehr knapp ist, sich aber doch gut liest, weil die Erzählung einfach und meist frei von Fremdwörtern ist, wie es sich für ein für die unteren Klassen höherer Schulen bestimmtes Buch auch gebührt. Die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft finden sich aber z. B. in der Geschichte der morgenländischen Völker nicht verwertet. Die Geschichte Israels gibt die rein bibelgläubige Auffassung wieder, die heute doch nicht mehr aufrecht zu erhalten ist. Daß die Wiege der Völker im Innern Asiens südlich vom Aralsee gestanden haben soll (S. 1), sollte man doch heute in einem Geschichtsbuche nicht mehr behaupten; ebensowenig, daß die Hunnen von den Hochebenen Ostasiens hergekommen seien und sich allmählich wieder in die weiten Steppen des nördlichen Asiens verloren hätten (S. 78). Trotzdem dürfte das Büchlein recht gute Dienste leisten können, da auch Zahlen und Namen spärlich vertreten sind und der Stoff sorgfältig in kleine Abschnitte gegliedert ist. Freilich charakterisiert nicht jede Ueberschrift scharf den Inhalt des betr. Abschnittes, was man doch erwarten sollte; wenn z. B. unter der Ueberschrift „Salomo" (S. 10 und 11) nicht nur von diesem, sondern auch von der Teilung des Reiches, dem Untergange Judas und Israels, der babylonischen Gefangenschaft, der Rückkehr des Volkes und der Entstehung der Pharisäer und Sadducäer erzählt wird, so kann die Ueberschrift nicht zutreffend sein. Dasselbe ist in manchen anderen Abschnitten der Fall. Auch sonst hat die Kürze der Darstellung manche Unklarheit und Ungenauigkeit im Gefolge, die besser vermieden worden wäre. Vielleicht sieht sich der Bearbeiter das Buch daraufhin einmal etwas genauer an.

12. Dr. **Richard Mayr**, Prof., Lehrbuch der Handelsgeschichte auf Grundlage der Sozial- u. Wirtschaftsgeschichte. Mit einem bibliographischen Anhange. 2. umgearb. u. gekürzte Aufl. 274 S. Wien 1901, A. Hölder. Geb. 3 M.

Das überaus reichhaltige, eine Fülle von Stoff auf verhältnismäßig engem Raume enthaltende Lehrbuch ist wohl für Handelsakademieen und höhere Handelsschulen bestimmt, kann auch jedem, der sich für die Handelsgeschichte interessiert, zur gründlichen und umfassenden Selbstbelehrung dienen, da es seinen Stoff erschöpfend und übersichtlich behandelt und durch Anwendung verschiedenen Druckes sowie zahlreicher Randüberschriften wichtige Gedächtnishilfen bietet. Nach einer kurzen Einleitung, die sich über den Begriff und die Periodisierung der Handelsgeschichte sowie über die vorgeschichtliche Zeit verbreitet, behandelt Verfasser seinen gewaltigen

Stoff in zwei großen Teilen, nämlich die altweltliche oder Binnenmeerzeit (etwa 4000 v. bis 1492 n. Chr. Geburt) und die alt- und neuweltliche oder ozeanische Zeit (1492 bis zur Gegenwart). Der Binnenmeerzeit gehört die Handelsgeschichte des Altertums (4000 v. bis 395 n. Chr.) und des Mittelalters (395—1492), der ozeanischen Zeit die der neuen (1492—1815) und neuesten Zeit (seit 1815) an. Nach den Völkern oder Völkerkomplexen, die jeweilig die Vorherrschaft im Welthandel besessen haben, unterscheidet der Verfasser 8 Perioden: die altorientalische (4000 bis 500 v. Chr.), die hellenisch-karthagische (500—146 v. Chr.), die römische (146 v. bis 395 n. Chr.), die byzantinisch-islamitische (395 bis 1096), die italienisch-hansische (1096—1492), die spanisch-portugiesische (1492—1600), die niederländisch-britische (1600—1815) und die britisch-amerikanische Periode (seit 1815). Jede Periode zeigt wieder eine reiche Gliederung, so daß man sich rasch und sicher orientieren kann. Das Buch verdient warme Empfehlung.

III. Lehrbücher für höhere Mädchenschulen.

1. Dr. **Joseph Dahmen**, Leitfaden der Geschichte für höhere Mädchenschulen u. Lehrerinnenseminare. 2. verb. Aufl. In 3 Teilen. Leipzig 1900, F. Hirt & Sohn.

   I. Teil: Die Völker des Altertums. Römer u. Germanen bis zu Karl dem Großen. Mit 65 Abbild. u. 5 Karten in Farbendr. 150 S. Geb. 2 M.

   II. Teil: Von der Zeit Karls des Großen bis zum Westfälischen Frieden. Mit 65 Abbild. u. 3 Karten in Farbendr. 168 S. Geb. 2 M.

   III. Teil: Ueberblick über die Brandenburgisch-Preußische Geschichte bis zum Regierungsantritt des Großen Kurfürsten. Allgemeine Geschichte von 1648 bis zur Gegenwart. Mit 43 Abbild. u. 5 Karten in Farbendr. 160 S. Geb. 2 M.

Die Hefte, die uns in der 1. Auflage nicht vorgelegen haben, sind im Sinne der preußischen ministeriellen Maibestimmungen vom Jahre 1894 abgefaßt, drängen also die kriegerischen Ereignisse kurz zusammen, berücksichtigen die Kulturgeschichte in genügendem Umfange, gruppieren den Stoff um die Persönlichkeiten der leitenden Männer und hervorragenden Frauen, geben auch, für die Lehrerinnenseminare bestimmt, einen Abriß der Geschichte der morgenländischen Völker und der Kunstgeschichte, letzteren jedoch nicht im Zusammenhange, sondern in einzelnen Perioden, die den Perioden der politischen Geschichte eingeordnet sind. Das Verständnis der Kunstgeschichte wird wesentlich unterstützt durch den jedem Hefte beigegebenen zusammenhängenden Bilderanhang, durch dessen Beigabe sich der Verlag ein besonderes Verdienst erworben hat. Die Auswahl und Anordnung des Stoffes ist die herkömmliche; doch ist es kaum nötig, daß in der Geschichte des Mittelalters alle deutschen Kaiser, in der brandenburgischen Geschichte alle Markgrafen und Kurfürsten Erwähnung finden; es hätten dafür die einzelnen Geschichtsbilder eine etwas breitere Darstellung finden können. Die Ausdrucksweise ist sehr schlicht, der Satzbau stellenweise fast zu einfach. Ueberall finden sich die hervorragenden Frauen der Regenten berücksichtigt, von den Hohenzollernfürsten sogar sämtliche Gemahlinnen. Daraus geht schon hervor, daß das persönliche Element außerordentlich stark überwiegt, zumal in der neueren preußischen Geschichte neben den Regenten auch ihrer hervorragenden Gehilfen in Krieg und Politik gedacht worden ist. Trotz der vorhandenen Abschnitte aus der

Kulturgeschichte hätte das kulturgeschichtliche Element noch weit stärker betont werden können. Der 2. Teil ist in zwei besonderen Ausgaben erschienen, in einer für katholische und einer für konfessionell gemischte Schulen. Es soll hier besonders anerkannt werden, daß die uns vorliegende Ausgabe für katholische Schulen mit größter Objektivität in den religionsgeschichtlichen Kapiteln verfährt und z. B. Luther und Gustav Adolf größte Gerechtigkeit widerfahren läßt. Namen und Zahlen sind so sehr beschränkt worden, daß stellenweise die Klarheit und Genauigkeit der historischen Angaben etwas beeinträchtigt wird. Jedes Heft enthält eine Uebersicht „Stoffe zu zusammenfassenden Wiederholungen mit Angabe der Seitenzahl", unter welcher die Seitenzahlen angegeben sind, auf welchen z. B. von Ackerbau, Christentum, Erziehung und Unterricht, Feldherren, Frauen, Dichtern, Gesetzgebung, Handel und Verkehr, Kunst u. s. w. erzählt worden ist. Das ist eine recht praktische Zusammenstellung, die fleißige Benutzung verdient, zumal hier auch das kulturgeschichtliche Material stark herangezogen worden ist. Solche Längsschnitte sollten bei größeren Wiederholungen immer gezogen werden. Einige wenige Druckfehler haben sich eingeschlichen. Der Untergang des Reiches Israel ist auf S. 12 und 16 des I. Heftes falsch mit 772, auf S. 17 richtig mit 722, Klodwigs Regierung auf S. 112 falsch mit 581—511 angegeben. Da überall die neuesten Ergebnisse der Geschichtswissenschaft Berücksichtigung gefunden haben, so fällt es auf, daß auf S. 91 in Heft I die Urheimat unserer Vorfahren noch zwischen Indien und das Kaspische Meer verlegt wird, während z. B. Dr. Rudolf Much in seiner „Deutschen Stammeskunde" die Urheimat der Indogermanen im Stromgebiete der Donau einschließlich der diesem gegen Norden vorgelagerten Länder sucht, wobei die Angabe von scharfen Grenzen natürlich unmöglich ist. Wir können den Heften eine bessere Empfehlung mit auf den Weg geben als den an anderer Stelle dieses Berichts besprochenen, für die Sexta höherer Schulen bestimmten „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte" desselben Verfassers. Die Ausstattung der Hefte ist vortrefflich.

2. Dr. **Martin Jöris**, Oberl., Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Für deutsche höhere Mädchenschulen bearbeitet. Leipzig 1901, G. Freytag.

Ausgabe A: Aus der alten u. deutschen Geschichte. Mit 66 Abbild. im Text, 1 Farbendrucktafel u. 2 Karten. 115 S. Geb. 1,80 M.

Ausgabe B: Aus der deutschen Geschichte. Mit 1 Karte von Deutschland u. 58 Abbild. 92 S. Geb. 1,50 M.

Verfasser bietet 56 Einzelbilder aus der alten und deutschen Geschichte und Sage, wobei in der alten Geschichte die Sage (Herakles, Theseus, der Argonautenzug, Oedipus, Antigone, der trojanische Krieg, Odysseus, Agamemnon, Romulus und Remus), in der deutschen die Biographie von Armin bis Wilhelm II. vorherrscht. Doch finden sich Biographieen auch aus der alten (Lykurg, Solon, Leonidas, Themistokles, Alexander der Große, Cäsar) und Sagen auch aus der deutschen Geschichte (die Nibelungen, Gudrun, die Sage vom Wasgenstein, die heilige Odilia, Roland, Tell). Die Sage vom Wasgenstein und der heiligen Odilia, die spezifisch elsässisch sind, deuten darauf hin, daß das Buch wohl in erster Linie für elsässische höhere Mädchenschulen — der Verfasser ist Oberlehrer an der höheren Mädchenschule zu Mülhausen i. E. —, bestimmt ist, doch hätte in diesem Falle wohl die Geschichte der Heimat weit stärker berücksichtigt werden müssen. Da das Buch ohne Vorwort erschienen ist, so ist auch nicht ersichtlich, für wie viel Jahre der Geschichtsstoff reichen soll.

Jedenfalls ist die Zahl der gebotenen Erzählungen zu groß, weil infolge des benutzten geringen Raumes — es gehen von den 115 Seiten der Ausgabe A etwa 30 Seiten für Illustrationen ab, so daß nur etwa 85 Seiten Geschichtstext übrig bleibt —, die Darstellung sehr kurz, mitunter dürftig ausfallen und der für diese Altersstufe so sehr notwendigen Anschaulichkeit entbehren mußte. Wenn z. B. von Wilhelm II. und seiner Gemahlin Auguste Viktoria in 39, von Bismarck in 14, von Moltke in 11, vom deutsch-österreichischen Kriege 1866 in 15, vom dänischen Kriege 1864 in 9 Zeilen erzählt wird, so wird niemand im Ernst behaupten wollen, daß damit wirkliche geschichtliche Anschauungen vermittelt worden wären und daß die Bedeutung der betrachteten Personen Verstand und Gemüt der Schüler befruchtet hätte. Beschränkung in der Auswahl der Einzelbilder und Erweiterung in der Darstellung derselben wäre also entschieden mehr gewesen. Warum müssen die Mädchen der ersten Geschichtsstufe z. B. auch schon die Bilder aus der alten Geschichte, Friedrich den Schönen und Ludwig von Bayern, Maximilian I., Ludwig XIV., Friedrich VI. von Nürnberg, Andreas Hofer kennen lernen? Bei größerer Beschränkung in der Stoffauswahl würde auch die Darstellung nicht so überaus trocken, nüchtern, ja vielfach nichtssagend ausgefallen sein, obgleich Verfasser bemüht gewesen ist, den einfachen kindlichen Erzählton zu treffen und nicht über die Köpfe der Kinder hinweg zu sprechen, auch Zahlen und Namen und die Darstellung von Kriegsereignissen auf das notwendigste beschränkt hat. Das Buch ist nicht besser und nicht schlechter als viele andere, aber fördern wird es den Geschichtsunterricht nicht, irgend etwas Neues bringt es auch nicht, und notwendig war daher sein Erscheinen ebenfalls nicht. Bismarck ist erst 1898, nicht 1897 gestorben (S. 109). Ausgabe B, die nur Bilder aus der deutschen Geschichte bringt, stimmt in diesen und den beigegebenen Illustrationen mit Ausgabe A völlig überein.

IV. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. Dr. **R. Froning**, Oberl., **J. Wewer**, Rektor, **Vaterländische Geschichte.** Für preußische Volks- u. Mittelschulen bearb. Wiesbaden 1902, E. Behrend.
   Ausg. A 1: Für evangelische Schulen, v. Dr. R. Froning. 142 S. 70 Pf.
   Ausg. A 2: Für katholische Schulen, v. Rektor J. Wewer. 131 S. 60 Pf.
   Ausg. A 3: Für konfessionell gemischte Schulen. 131 S. 60 Pf.

Diese 3 Hefte stimmen nach Anlage, Inhalt, Gliederung, Druck u. s. w. genau mit der von J. Werner herausgegebenen und im 53. Jahresbericht (1900) S. 313 bereits angezeigten „Vaterländischen Geschichte" überein, so daß die besondere Ausgabe überflüssig erscheint. Ausgabe A 2 und 3 sind nur in einigen Sätzen der Reformationsgeschichte verschieden; diese nur auf wenige Ausdrücke hinauslaufenden Unterschiede hier anzuführen würde geradezu lächerlich wirken, allerdings auch die vorliegende Büchermache grell genug illustrieren. Zu bedauern bleibt dabei nur, daß die evangelischen Schüler in den konfessionell gemischten Schulen aus Rücksicht auf ihre katholischen Mitschüler ein so farbloses Bild der Reformationsgeschichte erhalten, wie es hier geboten wird. Ausgabe A 1 unterscheidet sich von 2 und 3 nur durch eine etwas umfänglichere Darstellung der Geschichte der Reformation und des 30jährigen Krieges, während sie in allen übrigen Teilen wörtlich mit ihnen übereinstimmt. Die Hefte weisen keine Vorzüge besonderer Art auf, durch welche die Notwendigkeit ihres Erscheinens zu begründen wäre. Der Ausgabe B für Mittelschulen soll

die alte Geschichte vorgeheftet werden; sonstige Unterschiede scheinen die Verfasser nicht für nötig zu erachten.

2. **W. Kaiser**, Rektor, Bilder u. Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- u. Lesebuch für Mittel-, Bürger- u. gehobene Volksschulen, sowie für Töchterschulen. 4. verb. Doppelaufl. VIII u. 360 S. Hannover 1901, C. Meyer. 2 M., geb. 2,50 M.

Die 3. Auflage hat im 49. Jahresberichte (1896) S. 355 eine mit Berufung auf die Anzeige der 1. Auflage im allgemeinen anerkennende Besprechung erfahren. Bemängelt wurde nur die etwas kärgliche Behandlung des Kulturgeschichtlichen, das auch in der vorliegenden 4. Auflage keine Erweiterung erfahren hat.

3. **Carl A. Krüger**, Rektor, Bilder aus der Weltgeschichte u. Sage. Für den Unterricht bearb. 7. neubearb. Aufl. Mit 138 Abbild. 308 S. Berlin 1901, J. Rentel. 2,50 M., geb. 3 M.

Ueber den Wert eines bereits in 7. Auflage vorliegenden Schulbuches brauchen wir uns nicht weiter zu verbreiten; es hat seine Brauchbarkeit durch seinen bisherigen Absatz bewiesen. Ein flüchtiger Blick in das Buch überzeugt schon, daß neben der politischen auch die Kulturgeschichte ausgiebig zu ihrem Rechte gekommen ist, daß der Stoff gut gegliedert, übersichtlich angeordnet und einfach erzählt ist, daß die Kriegsgeschichte eine weise Beschränkung erfahren hat und daß auch Zahlen und Namen nicht allzusehr das Gedächtnis belasten. Bei solchen Vorzügen wird das Buch auch ferner gute Dienste leisten. Die beigefügten Illustrationen sind jedoch meist herzlich schlecht, auch der Druck könnte etwas klarer sein.

4. **Karl Kuhn**, Gudrun. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. 2. Aufl. 32 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. 50 Pf.

Die 1. Auflage dieses für den vorbereitenden Geschichtsunterricht der Mittelstufe besonders in der Mädchenschule bestimmten Sagenstoffes ist im 47. Jahresberichte (1894) S. 282 angezeigt worden. Da in der 2. Auflage nur der Text an einigen Stellen knapper gefaßt und der Ausdruck hie und da geändert worden ist, so begnügen wir uns mit dem Hinweis auf jene erste Anzeige.

5. Dr. **Staude** u. Dr. **Göpfert**, Lesebuch für den deutschen Geschichtsunterricht. II. Teil: Erzählungen u. Bilder aus der deutschen Geschichte von Armin bis zu Otto dem Großen. 2. veränd. Aufl. 71 S. Dresden 1901, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf.

Die 1. Auflage ist im 45. Jahresbericht (1892) S. 298 angezeigt worden. Die Veränderung besteht darin, daß das Lesestück über Hermann Billing als zu romanhaft gestrichen und die für das Systemheft der Schüler bestimmten Sätze am Schlusse des Lesebuchs angefügt worden sind, wie das auch schon im 5. Teile geschehen ist. Mit dieser Neuerung können wir uns nicht einverstanden erklären, wie wir bereits im 51. Jahresberichte (1898) S. 284 auseinandergesetzt haben.

6. **Heinrich Thevissen**, Vorbereitender Unterricht zur Geschichte u. Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule, sowie in unteren u. mittleren Klassen von Mittelschulen u. höheren Mädchenschulen. Methodisch u. in einer „Sammlung von Lehrstoffen" praktisch dargestellt. 178 S. Düren 1901, W. Solinus. Geb. 1 M.

Das Buch mit seinem unheimlich langen Titel zerfällt in 2 Teile; im ersten werden „Methodische Erläuterungen", im zweiten eine „Samm-

lung von geschichtlichen Lehrstoffen" geboten. Die „Methodischen Erläuterungen" stellen zunächst die Anbahnung des geschichtlichen Sinnes und die Pflege der Vaterlandsliebe als Hauptaufgabe des geschichtlichen Unterrichts hin und erörtern sodann in je einem längeren Abschnitte die Bedeutung der Sage als vorbereitenden Lehrstoff zur Geschichte im 2. und 3. Schuljahre und den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe im 4. und 5. Schuljahre. Was hier von der Bedeutung der Sage behauptet wird, ist weder neu, noch erschöpfend, noch von besonders fesselnder Darstellung, stellenweise sogar breit und sich wiederholend. Dasselbe gilt von den „Methodischen Erläuterungen" zum Geschichtsunterricht der Mittelstufe. Nach Ansicht des Verfassers ist es unmöglich, die Sagen in einen Stoffverteilungsplan einzuzwängen; deshalb verzichtet er darauf, in seinem Buche Sagen zu erzählen, sondern begnügt sich damit, eine Anzahl Sagensammlungen anzugeben und auch eine Reihe von Einzelsagen aufzuzählen, die nach seiner Meinung zur unterrichtlichen Verarbeitung geeignet sind. Der Geschichtsunterricht der Mittelstufe soll nur „Geschichten aus der Geschichte" bieten. Den dafür geeigneten Stoff bietet Verfasser im 2. Teile des Buches, in der „Sammlung von geschichtlichen Lehrstoffen", in zahlreichen Einzelnummern, und zwar wiederum in 2 Teilen, in denen er zuerst in rückwärts schreitender Anordnung etwa 100 Einzelzüge zu den Lebensbildern der drei Hohenzollernkaiser und sodann in vorwärts schreitendem Gange etwa 90 Einzelzüge zu den Lebensbildern der Hohenzollernfürsten vom Großen Kurfürsten bis zur Kaiserzeit erzählt. Diese charakteristischen Einzelzüge sind ausschließlich die zumeist bekannten Anekdoten, die vielleicht eine charakteristische Eigenschaft des betreffenden Fürsten enthüllen, sonst aber, da sie völlig zusammenhanglos auftreten, keine Geschichte sind und nichts von der Bedeutung der Persönlichkeit für das von ihm regierte Land ahnen lassen. Die Verarbeitung einer derartigen Anekdotensammlung will uns selbst für die Mittelstufe als viel zu dürftig erscheinen. Obgleich Verfasser gegen die regressive Anordnung des Geschichtsstoffes ist, behauptet er doch S. 7, daß „Erzählungen aus dem Leben unseres Kaisers einzig richtig als Gegenstand des ersten Unterrichts in der Geschichte auf der Mittelstufe" auftreten müßten, und auf S. 21 sagt er: „Die Erzählungen aus dem Leben unseres Kaiserhauses bilden als das Zunächstliegende das erste Bild im Rahmen des Stoffverteilungsplanes. Rückwärts sich bewegend, folgt ein Lebensbild dem andern, einschließlich die Erzählungen aus der Zeit Kaiser Wilhelms I. Weiterhin muß dieses Verfahren, weil unnatürlich und unsachlich, in Wegfall kommen." Wir meinen, was bei den früheren Hohenzollern unsachlich und unnatürlich, ist bei den drei Hohenzollernkaisern nicht sachlicher und nicht natürlicher und betrachten die ganze regressive Stoffanordnung als unpsychologisch und verwerflich. Der Geschichtsunterricht der Gegenwart aber hat wahrlich Besseres zu tun, als sich auf Anekdoten aus dem Leben der Fürsten zu beschränken. Wer sich damit begnügt, drückt, ohne es vielleicht zu wollen, die Bildungsziele, statt sie zu heben. Das Fehlen des Buches würde keine Lücke in der pädagogischen Literatur bedeuten.

7. Dr. **C. Spielmann**, Schülerhefte für den vaterländischen Geschichtsunterricht. Heft I: Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten. Für die Mittelstufe von Volks- u. Mittelschulen u. die Unterklassen höh. Schulen. 62 S. Halle 1901, H. Gesenius. 50 Pf.

Das Heft enthält eine bearbeitete Auswahl des Erzähltextes aus des Verfassers 1897 erschienenem Handbuche „Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen, I. Teil", der die Hohenzollern von Wilhelm II. bis

zum Großen Kurfürsten in regressiver Anordnung behandelt und für die Mittelstufe von Volks- und Mittelschulen und die Unterklassen höherer Schulen bestimmt ist. Dieser I. Teil des Handbuchs hat uns zur Besprechung nicht vorgelegen; aus obigem Schülerhefte läßt sich jedoch ungefähr der Inhalt ersehen, denn es werden uns Bilder sämtlicher Hohenzollern von Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten in regressiver Anordnung geboten. Daß auch Friedrich Wilhelm IV. und Friedrich Wilhelm II. nicht fehlen, ist ein Zeugnis für die erstrebte Vollständigkeit in der Namenreihe der Hohenzollern, obgleich auf dieser Stufe (3. und 4., ev. auch 5. Schuljahr), nach des Verfassers Ansicht von einem systematischen Geschichtsunterrichte noch keine Rede sein kann, sondern auf diesen erst vorbereitet werden soll. Wir lassen hier die alte Streitfrage unerörtert, ob heimatliche Sagen und die große deutsche Heldensage (Nibelungen-, Gudrunsage) nicht viel besser auf den systematischen Geschichtsunterricht vorbereiten als einzelne Taten und Charakterzüge aus dem Leben der Hohenzollern, denn in Preußen wird man auf diesen Stoff doch schwerlich verzichten. Für die regressive Anordnung gibt Verfasser drei Gründe an: 1. ist der regressive Gang der kindlichen Apperzeption gemäß; 2. entspricht er der pädagogischen Forderung, daß man vom Nahen zum Fernen schreiten und von der Anschauung ausgehen soll; 3. entspricht er den gesetzlichen Bestimmungen für die preußischen Schulen. Dieser dritte Grund ist natürlich der allein bestimmende; denn der Beweis dafür, daß der regressive Gang der kindlichen Apperzeption gemäß sei, dürfte dem Verfasser sehr schwer fallen, und daß in der pädagogischen Forderung des Unterrichtsganges vom Nahen zum Fernen nicht das zeitlich und räumlich, sondern das psychologisch Nahe zu verstehen ist, das der Zeit nach sehr fern liegen kann, sollte heute doch endlich allgemein bekannt sein. Es ist eben durchaus unpsychologisch, den vorbereitenden Geschichtsunterricht bei der Gegenwart beginnen und in ununterbrochener Fürstenreihe in die Vergangenheit führen zu lassen. Deshalb ist es auch bisher keinem der Verfasser von Geschichtsleitfäden in regressiver Anordnung gelungen, in psychologisch einwandfreier Weise den Geschichtsstoff darzustellen; immer laufen wieder Ungereimtheiten mancherlei Art mit unter. Nun soll von vornherein zugestanden werden, daß Spielmann es in ganz vortrefflicher Weise verstanden hat, den Stoff echt kindlich und einfach zu erzählen, alles auszuscheiden, was über den kindlichen Horizont hinausgeht, alles zu vermeiden, was in ungebührlicher Weise weiter in die Vergangenheit zurückgreift und den Kindern unverständlich bleiben muß, weil die historischen Grundlagen für das Verständnis fehlen; vielmehr zeigt jede Seite des Buches das Bemühen, den Stoff stets der kindlichen Apperzeptionsfähigkeit entsprechend zu gestalten und nicht nur an den Verstand, sondern vor allem auch an das Gefühl zu appellieren — aber ganz haben die Klippen, die nun einmal in der regressiven Anordnung liegen, doch nicht vermieden werden können, wenn z. B. auf S. 6 von der Staats- und Rechtswissenschaft, auf S. 9 vom Bürgerlichen Reichsgesetzbuch, den deutschen Besitzungen über der See in Afrika, Asien und Australien, dem Frieden nach außen und dem Wohlstand im Innern die Rede ist; denn es ist doch sehr wahrscheinlich, daß Kinder des dritten Schuljahres die See und besonders Afrika, Asien und Australien noch nicht kennen, daß sie den Gegensatz des Friedens nach außen, den Krieg, noch nicht kennen gelernt haben u. s. w. Recht geschmackvoll sind die einzelnen Charakterzüge der Hohenzollern ausgewählt, und in dieser Hinsicht überragt das Buch die meisten Leitfäden regressiver Anordnung; sie bilden den weitaus

größten Teil des Buches, da der eigentlich geschichtliche Stoff, wie für dieses Alter auch natürlich, sehr beschnitten ist. Kindlich und fesselnd sind auch die Briefe, in welche die Tagesarbeit einzelner Hohenzollern eingekleidet ist, obgleich darin manche Uebertreibung vorkommt, so z. B. auf S. 8, wo der Kaiser in einer Stunde 600 Briefe lesen soll. Alles in allem — von dem verkehrten Prinzip der regressiven Anordnung abgesehen, liegt hier eine ganz vortreffliche Arbeit vor.

8. **Aug. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte für evangelische Volksschulen. Nach den Forderungen der Gegenwart bearb. Hannover 1901, C. Meyer.
A. Ausg. für den Lehrer. Mit begründendem Vorwort, 1 Zeittafel u. 1 Uebersichts- u. Inhaltsplane nach Längs- u. Querschnitten. XVI u. 102 S. Geb. 90 Pf.
B. Als Lern- u. Lesebuch für die Hand des Schülers bearb. Mit 1 Zeittafel. VIII u. 102 S. 50 Pf.

Beide Bücher stimmen im Geschichtstexte völlig überein; die Ausgabe für den Lehrer hat nur das begründende Vorwort und die auf einem großen Bogen angeheftete „Inhaltsübersicht nach Längs- und Querschnitten" für sich. Im Vorwort gibt Verfasser zunächst die Gründe an, weshalb er neben seiner in Gemeinschaft mit Weigand herausgegebenen „Deutschen Geschichte für Schule und Haus" eine besondere Geschichte für evangelische Volksschulen herausgegeben hat; er wollte nämlich auf Veranlassung guter Freunde des Buches und gelegentlicher Aeußerungen der Kritik die rein sachlich geordneten Einzelstücke jenes Buches zu größeren methodischen Einheiten zusammenlegen, das Personenelement stärker berücksichtigen und mehr in den Mittelpunkt stellen und das Konfessionelle wegen des konfessionellen Charakters der meisten Volksschulen entsprechend erweitern. Durch diese Bemühungen sind zwar die Schwächen der „deutschen Geschichte", die wir in den früheren Jahresberichten hervorgehoben haben, etwas gemildert, aber durchaus nicht ganz beseitigt worden. Weder das Konfessionelle noch das Personenelement sind uns genügend berücksichtigt, und bei dem deutlichen Bestreben, den Stoff möglichst kurz darzustellen und möglichst wenig Namen und Zahlen zu bieten, tritt eine oft große Unklarheit in der Darstellung der geschichtlichen Tatsachen ein. Das gilt namentlich auch von der neu aufgenommenen Reformationsgeschichte und der Geschichte des 30jährigen Krieges. Das Buch bleibt auch in der vorliegenden Gestalt noch immer ein Extrem. Besondere Beachtung seitens des Lehrers verdient jedoch die Anweisung des Vorworts über die unterrichtliche Durcharbeitung namentlich des kulturgeschichtlichen Stoffes, in der die Bedeutung der Heimat und ihrer geschichtlichen Anknüpfungspunkte für das typische Geschichtsbild kurz und klar hervorgehoben wird. Sehr instruktiv für den Lehrer ist auch der beigefügte Uebersichts- und Inhaltsplan nach Längs- und Querschnitten.

9. **Ernst Kornrumpf**, Vaterländische Geschichtsbilder. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Volksschulen des Herzogtums Gotha. 2. verb. u. verm. Aufl. 196 S. Leipzig 1902, Fr. Brandstetter. Kart. 1,20 M.

Die erste Auflage ist im 46. Jahresberichte (1893) S. 337 vom verstorbenen Schuldirektor Albert Richter mit großer Anerkennung besprochen worden. Es heißt dort u. a.: „Die Darstellung ist eine so klare und übersichtliche, in Satzbau und Ausdrucksweise so einfache, daß sie allen Geschichtslehrern empfohlen werden darf. Auch Kapitel, die der Darstellung für ein kindliches Fassungsvermögen große Schwierigkeiten bereiten, sind in ganz ausgezeichneter Weise gelungen. Die Eingliederung der speziellen Landesgeschichte in die deutsche Geschichte ist in sehr ge-

schickter Weise geschehen, und andere deutsche Landesteile haben Ursache, das Herzogtum Gotha um dieses Buch zu beneiden." Einige kleine Fehler, die sich eingeschlichen hatten, sind in der 2. Auflage verbessert worden. Vermehrt worden ist das Buch um ein Kapitel über den friedlichen Verkehr der Römer mit den Germanen, um die Geschichte der Völkerwanderung und des Frankenreiches, eine kurze Uebersicht über die Karolinger, Ottonen, Salier und Hohenstaufen, ein Kapitel über die sinkende Macht des Kaisertums zwischen Rudolf von Habsburg und Karl V. und eine Erweiterung der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Außerdem sind zahlreiche Einzelzusätze gemacht worden. Wir hoffen, daß das Buch auch in seiner 2. Auflage das Richtersche Urteil bestätigen werde.

V. Spezielle Landesgeschichte.

1. Dr. **Fritz Jonas**, 200 Jahre Preußischer Geschichte. Eine kurzgefaßte Darstellung der Entwickelung Preußens von Friedrich I. bis Kaiser Wilhelm II. Gedenkschrift zum 18. Januar 1901. Mit 26 aus den jeweiligen Zeitepochen stammenden bildlichen Darstellungen. 70 S. Berlin 1901, A. Hofmann & Comp. 60 Pf.

Diese knappe Uebersicht der Entwickelung Preußens unter besonderer Berücksichtigung der Charakteristik der Hohenzollern setzt eingehende Geschichtskenntnisse voraus, liest sich jedoch sehr gut und fesselt durch ihre Darstellung, so daß sie jedem empfohlen werden kann. Für die Hand der Schüler eignet sie sich jedoch nicht. Die 26 Illustrationen sind fast durchweg Porträts der Könige, ihrer Gemahlinnen und Ratgeber im Krieg und Frieden.

2. Bausteine zur Preußischen Geschichte. Herausg. von Dr. Maximilian Blumenthal, Königl. Bibliothekar. 1. Jahrg. Berlin 1901, R. Schröder.

1. Heft: Dr. Maximilian Blumenthal, Die Konvention von Tauroggen. 56 S. 1,75 M.

2. Heft: Maximilian Schultze, Königsberg u. Ostpreußen zu Anfang 1813. Ein Tagebuch vom 1. Januar bis 25. Februar 1813. 96 S. 3 M.

Die vorliegenden Schriften sind die ersten Hefte eines neuen Unternehmens, das den erhöhten Ansprüchen der gebildeten Leserwelt entgegenkommen und den Gelehrten Gelegenheit geben will, die Resultate eigener oder fremder Forschung, soweit sie noch neu sind, bekannt zu geben. Durch diese gemeinverständlich geschriebenen und auf das allgemeine Interesse zählenden Hefte soll das Publikum in die Detailarbeit der wirklichen Geschichte eingeführt und ein größeres Geschichtsinteresse erweckt werden, als es die fertigen Resultate einer größeren Geschichtsdarstellung vermögen. Da sich dem Herausgeber eine große Zahl namhafter Gelehrter zur Mitwirkung zur Verfügung gestellt hat, so soll jede Richtung und jede Meinung ohne jede Rücksicht zu Worte kommen. Die Hefte erscheinen zwanglos und werden einzeln käuflich sein. — Das erste Heft charakterisiert uns jenen entscheidenden Schritt des eisernen York vom 30. Dezember 1812, durch welchen er sich von dem aufgezwungenen französischen Bündnis löste und sich, die Genehmigung seines Königs vorausgesetzt, den Russen anschloß. Dabei untersucht Verfasser besonders die Frage, ob York, dem Zuge seines Herzens folgend und von glühender Vaterlandsliebe getragen, ausschließlich auf eigene Faust handelte und durch seinen kühnen Entschluß das geknechtete Vaterland der Befreiung

entgegenführte, wie das sein Biograph Droysen und alle sich auf diesen stützenden Historiker darstellen, oder ob er, gestützt auf geheime Instruktionen des Königs oder Hardenbergs, handelte und also der Zustimmung der Regierung zu seinem kühnen Schritte auf alle Fälle sicher sein konnte. Auf Grund neu aufgefundener Urkunden behauptet Verfasser das letztere, nimmt dadurch dem General allerdings den bisher behaupteten Ruhm, ein Mann kühner Initiative zu sein, stimmt im übrigen aber dem Urteile des Generalstabs zu: „daß der General York im entscheidenden Augenblicke die Verantwortung für einen Schritt übernahm, der dem Könige, der Armee und dem Staate die Vorteile eines schon geschlossenen Friedens und Bündnisses mit Rußland gewährte, ohne den König und alles, was noch im französischen Machtbereiche war, zu kompromittieren — das ist das Großartige seiner Tat, die allein genügen würde, ihm eine bleibende Stelle unter den um das Vaterland verdienten Helden zu sichern." Die Broschüre gewährt interessante Einblicke in die Schwierigkeiten, mit denen die führenden Männer Preußens damals zu rechnen hatten. — Das zweite Heft gibt zunächst das in französischer Sprache abgefaßte Tagebuch des Grafen August von Dönhoff-Friedrichstein für die Zeit vom 1. Januar bis 25. Februar 1813, das wegen eigner schwerer Erkrankung des Aufzeichnenden abgebrochen werden mußte, und sodann im Anschluß an das Tagebuch zwei überaus fesselnd geschriebene Skizzen des Herausgebers, nämlich „Königsberg in den ersten Wochen des Jahres 1813" und „der ostpreußische Landtag vom Februar 1813", welche uns einen klaren Blick in die glorreiche Erhebung Ostpreußens mit all ihren Kämpfen und Opfern gewähren. Auch dieses Heft erweckt lebhaftes Interesse.

3. Dr. **Hermann Derichsweiler**, Geschichte Lothringens (Der tausendjährige Kampf um die Westmark). 2 Bde. XIV u. II, 538 u. 650 S. Wiesbaden 1901, C. G. Kunzes Nachf. 15 M., geb. 18 M.

Die vorliegende Arbeit ist nach dem Vorwort des Verfassers der erste Versuch, die Geschichte Lothringens vom Zerfalle der karolingischen Monarchie und der Bildung eines lothringischen Mittelreiches bis zur völligen Loslösung vom deutschen Reiche im Jahre 1735 und zum völligen Aufgehen in Frankreich im Jahre 1766 und den folgenden Jahrzehnten von deutschem Standpunkte aus zur Darstellung zu bringen, nachdem die früheren, sämtlich aus französischen Federn stammenden Bearbeitungen zwar die lange Geschichte von List und Gewalt erzählen, durch die Frankreich die lothringischen Länder stückweise an sich gerissen hat, sich aber durch den von ihnen eingenommenen Standpunkt der Betrachtung den Blick auf den Zusammenhang Lothringens mit dem deutschen Reiche fast völlig versperrt haben. Da die Geschichte Lothringens im wesentlichen die Geschichte des tausendjährigen Kampfes zwischen Deutschland und Frankreich ist und dieser Gesichtspunkt die lothringische Geschichte zur allgemeinen deutschen und europäischen weitet und das ihr innewohnende besondere landschaftliche und menschliche Interesse zu einem universalen steigert, so hat Verfasser es unternommen, „aus der Masse des bisher aufgehäuften Materials, des französischen und deutschen, des alten und neuen, durch kritische Sichtung und Auswahl sowie durch strenge Abgrenzung des Gegenstandes, durch weite und neue Ausblicke wie durch scharfe Charakterisierung der Personen und Zustände ein einheitliches und anschauliches, auch für weitere Kreise verständliches und anziehendes Bild zu gestalten, den Blick stets auf den Horizont der Nation gerichtet". Da das Werk sich über den engen Kreis der Fachgelehrten an einen

größeren Leserkreis wendet, so ist die wissenschaftliche Polemik absichtlich vermieden und der Nachweis des benutzten Quellenmaterials im Texte auf das nötigste beschränkt worden. Daher liest sich die Geschichte, welche über die ersten Jahrhunderte ziemlich rasch hinweggeht, um beim Ausgange des Mittelalters und den ersten Jahrhunderten der neuen Zeit desto ausführlicher zu verweilen, auch recht fesselnd, und das um so mehr, als sie nicht nur die politischen Verhältnisse berücksichtigt, sondern auch der kulturellen Seite die nötige Aufmerksamkeit widmet. Natürlich wird das Buch in erster Linie die Lothringer selber fesseln; denn obgleich trotz aller Beziehungen, die der Zwang des Tageslebens geschaffen hat, Vorurteile und Mißverständnisse zwischen Deutschen und Lothringern sich noch unausgeglichen gegenüberstehen, so wird nicht nur der lothringische, sondern auch der deutsche Leser in dieser Darstellung des tausendjährigen Kampfes „die zur Bescheidenheit mahnende Lehre finden, daß die Geschichte von Jahrhunderten nicht durch die Taten einer Generation ausgelöscht wird, und daß der Deutsche eine noch ungesühnte Schuld der Vergangenheit an diesem Lande abzutragen hat". Möge das vortreffliche Buch an seinem Teile dazu beitragen, daß der Widerstreit der Sympathien, der Ueberlieferungen und Vorurteile zwischen Deutschen und Lothringern nach und nach ausgeglichen und allmählich die geistige Brücke betreten wird, auf der Altes und Neues sich freundlich zusammenfindet, um sich zu verstehen und anzuerkennen. Dann würde der geistige Kampf, der in eroberten Ländern dem Waffenkampf auf blutigem Schlachtfelde folgen muß, für Sieger und Besiegte die gleich lehrreiche Erkenntnis bringen, daß die Gegenwart ein notwendiges Erzeugnis der Vergangenheit und die Mutter der Zukunft ist.

4. **Adolf Sielaff** u. **Karl Gresens**, Bilder aus der Geschichte der Provinz Pommern. Zugleich stammesgeschichtliches Ergänzungsheft zur „Deutschen Geschichte" von H. Weigand u. A. Tecklenburg. 35 S. Hannover 1901, C. Meyer. 30 Pf.

Das Heftchen gleicht in seiner ganzen Anlage seinen zahlreichen Vorgängern, die als stammes- und heimatgeschichtliche Ergänzungshefte zur „Deutschen Geschichte von Weigand und Tecklenburg" erschienen sind und ist nicht besser und nicht schlechter als diese. Wir haben im „Pädag. Jahresberichte" schon häufig Gelegenheit gehabt, uns über die Vorzüge und Mängel dieser Hefte zu äußern, und können daher bei dieser Gelegenheit auf diese früheren Besprechungen verweisen.

5. **E. Henze**, Rektor, Geschichte von Torgau u. Umgegend. Heimatgeschichtliches Ergänzungsheft zur deutschen Geschichte. 32 S. Torgau 1899, P. Schultze. 40 Pf.

Das Heft enthält 30 einzelne Abschnitte zur Geschichte Torgaus von seiner Gründung unter Heinrich I. bis zur Gegenwart. Darunter finden sich auch Nummern, die mehr in die Geographie als in die Geschichte gehören, z. B. die Abschnitte: die bürgerlichen Schulen in Torgau; Torgau als Garnison; das Landgericht; die Wasserleitung und Kanalisation; die städtische Gasanstalt; Landstraßen, Schiffahrtsverkehr, Eisenbahn und Post; der Kreis Torgau; Landwirtschaft, Industrie, Handel und Gewerbe; das Rathaus, die Stadtkirche u. s. w. Offenbar haben die heimatgeschichtlichen Ergänzungshefte zu Weigands und Tecklenburgs „Deutsche Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart" als Vorbild gedient. Bei vielen Abschnitten könnte der Zusammenhang mit der

deutschen Geschichte durch einige Sätze schärfer hervorgehoben sein. Die Darstellung ist einfach, läßt aber vielfach den nötigen Fluß vermissen. Stellenweise ist der Satzbau nicht gerade musterhaft; auch die Interpunktion läßt zu wünschen übrig. Sollten nicht noch mehr Einzelzüge aus der Geschichte Torgaus für den Geschichtsunterricht verwendbar sein?

6. **Th. Asche**, Geschichts-Kulturbilder u. Sagen aus Goslars Vergangenheit. VIII u. 214 S. Goslar 1901, F. A. Lattmann. 1 M.

Da neben der allgemeinen deutschen Geschichte auch die Geschichte der Heimat im Lehrplane der Volks- und Bürgerschulen Berücksichtigung finden soll, so hofft der Verfasser, durch die Herausgabe seiner Geschichts-, Kulturbilder und Sagen dem Geschichtsunterrichte der Schulen Goslars einen guten Dienst zu erweisen. Die Bilder und Sagen beginnen mit Karl dem Großen und führen bis zu Wilhelm I., sind sehr einfach erzählt, übersichtlich gegliedert, hie und da mit Illustrationen versehen und gewähren ganz interessante Einblicke in den reichen geschichtlichen Schatz aus der Vergangenheit dieser ehemals kaiserlich freien Reichsstadt mit der prächtigen Kaiserpfalz und ihren Erinnerungen an glänzende Tage. Da das Heft auch gut ausgestattet und sehr preiswert ist, so wird es voraussichtlich seinen Zweck, Liebe zur Heimat zu fördern, erreichen und kann daher empfohlen werden.

7. **Oscar Teuber**, Unter dem Doppeladler. Ein österreichisches Lesebuch für Volk u. Heer. Vollendet u. herausg. von Emerich Teuber. Mit Beiträgen von Albrecht Graf Wickenburg. Illustr. von Joseph Hendel. XI u. 215 S. Wien 1901, L. W. Seidel & Sohn. 4 M., geb. 5 M.

Dieses österreichische Lesebuch für Volk und Heer will bei den verschiedenen Nationalitäten des österreichischen Staates die Liebe zum gemeinsamen Vaterlande wecken und erzählen von dem, was allen österreichischen Stämmen gemeinsam ist: von der erhabenen Dynastie, von dem im gemeinsamen Heere vereinigten Volke, von dem Reichtum der österreichischen Geschichte, von den Taten der Vorfahren. „Wir blättern in den goldenen Büchern unserer Geschichte und legen manch kostbares Blatt daraus in dieses Buch; wir erzählen Geschichten aus Oesterreich, ernst und heiter, flechten die Reime eines Dichters ein, dem die Begeisterung für sein altes, schönes Vaterland die Saiten der Leier rührt, und hoffen, den Weg zum Herzen der Jugend und des Alters, zum Herzen des Bürgers und des Kriegers zu finden mit der allen verständlichen Sprache des österreichischen Herzens.“ Dieser Zweck soll erreicht werden durch die etwas einseitige Auswahl von meist Schlachtenbildern: Zenta, Belgrad, Kolin, Hochkirch, Maxen, Leipzig, Veila, Lissa u. a., während das eigentliche Volksleben völlig unberücksichtigt bleibt. Die Darstellung ist aus begeisterter Feder geflossen, und so wird sie auch zur Pflege des Patriotismus ihr Teil beizutragen vermögen. Ueber mancherlei Anschauungen namentlich aus der neueren Geschichte wird jedoch der Reichsdeutsche anderer Meinung sein. Die unter den 36 Nummern enthaltenen 7 Gedichte sind zumeist vom Grafen Wickenburg; in ihnen muß die gute Absicht größtenteils den mangelnden poetischen Wert ersetzen. Seines patriotischen Zweckes wegen verdient das Buch zweifellos Beachtung.

VI. Biographien.

1. **Wilhelm Baur**, Das Leben des Freiherrn vom Stein. 5. billige Aufl. Mit dem Bildnis Steins. VI u. 325 S. Berlin 1901, Reuther & Reichard. Geb. 1,50 M.

Die 4. Auflage dieser guten Biographie Steins ist im 49. Jahresberichte (1897) S. 434 angezeigt worden. Die 5. Auflage ist ein unveränderter Abdruck; der Preis ist von 2,70 M. auf 1,50 M. für das gebundene Exemplar ermäßigt worden. Das Buch verdient auch weiterhin empfohlen zu werden.

2. **Hermann Müller-Bohn**, Kaiser Friedrich der Gütige. Vaterländisches Ehrenbuch. Mit 34 Kunstbeilagen in Schwarz- u. Farbendr., etwa 500 authentischen Abbild. im Text u. 8 Faksimile-Beilagen. Folio. 556 S. Berlin 1900, P. Kittel. Geb. 26 M.

Das in prächtiger Ausstattung vorliegende Buch will dem in treuester Brust des deutschen Volkes gehegten Empfinden der Liebe, Verehrung und unauslöschlichen Dankbarkeit gegen seinen unvergeßlichen Kaiser Friedrich Ausdruck verleihen „und ihm eine würdige, eingehende, menschlich warme und geschichtlich treue Biographie seines zweiten Kaisers in Wort und Bild in die Hände legen, ein auf authentischen, gedruckten und handschriftlichen Quellen beruhendes Werk, das eine reiche Fülle bisher unveröffentlichter Briefe, interessanter Mitteilungen von Augenzeugen und Zeitgenossen, sowie zahlreicher verbürgter Bildnisse des Kaisers, seiner Familienmitglieder und historischer Persönlichkeiten zur Darstellung bringt und so eine umfangreiche Würdigung des Wirkens und Wollens Kaiser Friedrichs des Gütigen bieten soll". Man darf unumwunden zugestehen, daß diese Absicht des Verfassers vollständig gelungen ist, „daß aus den Blättern dieses vaterländischen Ehrenbuches der fürstliche Held uns entgegentritt, wie das mitlebende Geschlecht ihn gekannt, verehrt und geliebt hat: groß, gütig und edel; einfach, schlicht und wahr; treu und liebenswert; als ein Fürst und Mensch, dessen Herz in begeisterter Hingebung für das Vaterland und sein Volk schlug bis zum letzten Atemzuge; dessen Name in den Tafeln der Geschichte, wie in den Herzen des deutschen Volkes nimmer erlöschen wird: ein leuchtendes Vorbild uns und den kommenden Geschechtern"! In drei Büchern, von denen jedes wieder in eine Anzahl Kapitel mit besonderer Ueberschrift gegliedert ist, schildert Verfasser den Werdegang des Kaisers bis zum dänischen Kriege, zeigt ihn alsdann auf seiner Heldenlaufbahn im dänischen, österreichischen und deutsch-französischen Kriege, dabei seinen Besuch im Morgenlande 1869 aus Anlaß der Eröffnung des Suezkanals einschiebend, um ihn zuletzt, auf der Sonnenhöhe seines Ruhms und seines Glückes stehend, als „Unseren Fritz" zu charakterisieren und ihn dabei in seinem Familienleben, seiner Friedensarbeit, seiner Freundschaft zu den Musen, seiner Förderung der Volkswohlfahrt, seinen Hoffnungen und Enttäuschungen als Kronprinz und seinem heldenhaften Dulden als Kaiser zu schildern. Das geschieht in verhältnismäßig schlichtem, dabei anmutigem und fesselndem Gewande, so daß die Lektüre einen hohen Genuß gewährt, der nirgends durch Anmerkungen literarischer oder kritischer Art gestört wird, da Verfasser diese in einem auf umfassendem Quellenstudium beruhenden Werke nicht ganz zu umgehenden Fußnoten in einem besonderen Anhange vereinigt hat, auf den er im Texte durch kleine Ziffern verweist, so daß auch der kritisch veranlagte Leser, der gern die Quellen kennen lernen möchte, aus denen geschöpft

worden ist, auf seine Rechnung kommt. Verdient durch die Auswahl, Anordnung und Darstellung des Textes der Herausgeber rückhaltlose Anerkennung, so nicht minder der Verleger für die vornehme, in allen ihren Teilen künstlerisch vollendete, harmonisch wirkende Ausstattung des Werkes, das sich wie selten eins zu Prämien und Festgeschenken eignet und das eine Zierde für jede Bücherei und jedes deutsche Haus sein wird. Neben den vortrefflichen 34 Kunstbeilagen in Schwarz- und Farbendruck und den etwa 500 nicht minder ausgezeichneten authentischen Abbildungen im Text sei besonders noch auf die 8 Faksimilebeilagen hingewiesen, die sämtlich faksimilierte eigenhändige Briefe des Kaisers mit nebenstehender Reproduktion derselben in Druckschrift bieten und somit den Leser auch mit der charakteristischen Handschrift desselben bekannt machen. Das ausgezeichnete, dabei nicht übermäßig teure Werk sei wärmstens empfohlen.

3. **Franz Kugler**, Geschichte Friedrichs des Großen. Mit 400 Illustr., gezeichnet von Adolph Menzel. Volksausg. 5. Aufl. XVIII u. 420 S. Leipzig 1901, H. Mendelssohn. Geb. 6 M.

Es ist überflüssig, zum Lobe dieses seit Jahrzehnten weitverbreiteten Buches mit den prächtigen Holzschnitten Adolph Menzels und der fesselnden, obgleich einfachen und leicht verständlichen Darstellung noch ein Wort zu sagen. Es wird noch lange jeden deutschen Leser erfreuen, der nicht Zeit hat, sich in umfangreichere und wissenschaftlicher gehaltene Arbeiten über den größten Preußenkönig zu vertiefen, obgleich nicht verschwiegen werden soll, daß neuere Darstellungen bisweilen zu abweichenden Ergebnissen gekommen sind, die in dieser neuen, weil unveränderten Auflage Berücksichtigung nicht gefunden haben.

4. **Reinhold Koser**, König Friedrich der Große. Stuttgart 1900 u. 1901, J. G. Cotta Nachf.
   1. Bd. 2. Aufl. XII u. 647 S. 10 M.
   2. Bd., erste Hälfte: Friedrich der Große im Siebenjährigen Kriege. 336 S. 4 M.

Unter Benutzung des fast unermeßlichen biographischen Stoffes, der von zahlreichen Kräften sammelnd und sichtend, untersuchend und darstellend auf Grund der urkundlichen Zeugnisse des Wirkens des großen Preußenkönigs erarbeitet worden ist, hat Koser diese bedeutendste unter allen Biographien Friedrichs II. begonnen und vorläufig bis zum Jahre 1763 fortgeführt, indem er uns den Feldherrn und Staatsmann, den Diplomaten und Volkswirt, den Geschichtsschreiber und Musiker, den Dichter und Philosophen, kurz den Menschen Friedrich schildert, der durch das große, gigantische Schicksal, das ihn verfolgte und ihn durch alle Zweifelsqualen und Leiden hindurchjagte, auf die volle Höhe heldenhaften Königtums emporgehoben wurde und der auch auf dieser Höhe vollen Heldentums seine auseinanderstrebenden Neigungen unter den kategorischen Imperativ seiner Königspflicht zu zwingen wußte. Anknüpfend an das vom Verfasser früher veröffentlichte Buch „Friedrich der Große als Kronprinz", verbreitet sich der 1. Band, dessen 1. Auflage im Jahre 1889 erschienen ist, über Friedrichs erste Regierungstaten, den ersten und zweiten schlesischen Krieg und die Friedenszeit zwischen zweitem und drittem schlesischen Kriege, während die neu vorliegende 1. Hälfte des 2. Bandes den siebenjährigen Krieg in voller Ausführlichkeit schildert. Das Werk beruht überall auf den neuesten Forschungen, die Verfasser in einem besonderen Abschnitte „Anmerkungen" angibt, ist in fast allen Partien glänzend geschrieben und verdient fleißiges Studium und weite Ver-

breitung. Dem Erscheinen der zweiten Hälfte des 2. Bandes aber, welche Friedrichs Regierungszeit abschließen soll, darf man mit berechtigtem Interesse entgegensehen.

5. **Martin Philippson**, Der Große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg. Berlin, S. Cronbach.
I. Teil: 1640—1660. VII u. 452 S. 1897. 7,50 M.
II. Teil: 1660—1679. 442 S. 1902. 7,50 M.

Diese groß angelegte Biographie des wahren Begründers des preußischen Staatswesens, der nicht allein für Brandenburg-Preußen und dadurch mittelbar für ganz Deutschland von einschneidender Wichtigkeit, sondern von geradezu universeller Bedeutung ist, charakterisiert den großen Kurfürsten in seiner mit hoher Besonnenheit und zäher Ausdauer gepaarten vordringenden Tatkraft, seinem ebenso weiten und klaren wie scharfen, tief eindringenden Blicke, seiner richtigen Auffassung der Bedürfnisse und Aufgaben des Staates, in dessen Dienst er seine ganze Persönlichkeit rückhaltlos stellt, für dessen Wohl und Ordnung, Macht und Größe er in steter aufopfernder Arbeit und Mühe besorgt ist, der in Brandenburg-Preußen erst einen wahren Staat ermöglichte, indem er die dazu nötigen inneren und äußeren Machtmittel, ein berufsmäßiges, genau gegliedertes und geregeltes Beamtentum und ein stehendes Heer, schuf. Aus dem schon veröffentlichten Materiale und den Hunderten von Einzelschriften ein möglichst zusammenhängendes und klares Bild von dem Wollen und Wirken Friedrich Wilhelms zu zeichnen, nicht aber aus Archiven und Bibliotheken neuen Stoff herbeizutragen, ist der Zweck vorliegender Biographie, die, soweit sie vollendet vorliegt, in fünf Büchern den umfangreichen Stoff darbietet, indem sie zuerst des Kurfürsten Lehrjahre bis zum Westfälischen Frieden charakterisiert, im zweiten Buche seine wachsende Selbständigkeit im Nordischen Kriege kennzeichnet, sich sodann über die inneren Zustände von 1640—1660 verbreitet, um im vierten Buche Brandenburg als den Verteidiger deutschen Wesens im Kampfe mit Frankreich und im fünften des Kurfürsten Heldenzeit im Kampfe mit Schweden zu schildern. Der zweite Band schließt mit dem Frieden von St. Germain. Ein dritter Band, der ursprünglich nicht vorgesehen war, wird jedenfalls das Lebensbild, dessen Studium jedem Geschichtsfreunde dringend anzuraten ist, vollenden. In Bibliotheken sollte das fesselnd geschriebene Buch nicht fehlen.

6. Dr. **Alphons Steinberger**, Kaiser Ludwig der Bayer. Ein Lebensbild. IX u. 212 S. München 1901, J. Lindauer. 2 M., geb. 3 M.

Das vorliegende Lebensbild, das für jedermann, der sich für bayrische bezw. deutsche Geschichte interessiert, geeignet sein soll, beansprucht nicht den Charakter eines wissenschaftlichen Werkes, sondern will in ruhig erzählender Darstellung, in objektiver, nach keiner Seite hin verletzender Schilderung das Gedächtnis an einen der edelsten Sprossen aus dem Hause Wittelsbach wachrufen und befestigen. Diesem Zwecke entsprechend sind fortlaufende Zitate von Quellen und Belegstellen unter dem Texte oder in einem eigenen Verzeichnis nicht hinzugefügt worden. Die Darstellung ist recht einfach und ansprechend, liest sich glatt und atmet fast auf jeder Seite die Liebe und Anhänglichkeit zu Bayerns Fürstenhaus, so daß das Buch sicher seine Leser finden wird, da auch der Stoff recht übersichtlich gegliedert ist.

7. **Fritz Freiherr v. Brockdorff**, Marie von Moltke. Ein Lebens- u. Charakterbild. Mit einem Bildnis in Heliogravüre. 2. Aufl. 127 S. Leipzig, G. Wigand. Geb. 3 M.

Ein in seiner schlichten Einfachheit überaus ansprechendes und fesselndes Lebensbild der anmutigen Frau, die durch 26 Jahre hindurch an der Seite des großen Schweigers dessen außeramtliches Leben verschönen durfte. Ihre Liebe zu Heimat und Familie, zu König und Vaterland, ihre stille Wohltätigkeit gegen die Kinder der Armut, die aufopfernde Fürsorge für den um 26 Jahre älteren Gatten, der sie doch um 23 Jahre überlebte und dessen beispiellose Popularität infolge des Krieges von 1870 sie nicht mehr erleben sollte, die Schlichtheit und Anspruchslosigkeit ihres Wesens, ihre humane Gesinnung gegen gesellschaftlich Tieferstehende — all das wird uns in diesen Blättern einfach und schlicht erzählt von einer von liebevoller Hand geführten Feder. Das vortrefflich ausgestattete Büchlein sei namentlich der reiferen Mädchenwelt angelegentlichst empfohlen.

8. **Karl Prümer**, Westfälische Charakterbilder. Mit 10 Abbild. 228 S. Dortmund 1902, C. L. Krüger. 4 M.

Den Alten zur Erbauung, der Jugend zur Nachahmung hat der Verfasser vorliegende Charakterbilder aus der westfälischen Mark herausgegeben, damit sie dazu beitragen, „neue Charaktere zu schaffen, die ohne Wortschwall, in stiller, stetiger Arbeit bemüht bleiben, dem ruhmreichen Eichenkranze unseres deutschen Vaterlandes neue Zweige, neue Blätter zu erringen, sei es in Werken des Friedens, sei es im heißen Kampfe um die Freiheit unseres Volkes". Die acht Charakterbilder behandeln: Ein vergessener deutscher Mann (Walter von Plettenberg, der deutsche Ordensmeister), Friedrich Arnold Brockhaus, Friedrich Christoph Müller, weiland Pfarrer zu Schwelm, Johann Friedrich Möller, weiland Pfarrer in Elsey, Reichsfreiherr Heinrich Friedrich Karl vom und zum Stein, preußischer Minister, Freiherr Ludwig von Vincke, Oberpräsident von Westfalen, Westfalens alter Fritz (Fritz Harkort), Bernhard Christoph Ludwig Natorp, Oberkonsistorial- und Schulrat. Die meisten davon beanspruchen über Westfalens Grenze hinaus ein allgemeines Interesse und sind jedem gebildeten Deutschen, wenn auch vielleicht nur dem Namen nach, bekannt. Die Darstellung ist, nach dem Charakterbilde Steins zu schließen, vielfach sprunghaft, bisweilen schwülstig, an anderen Stellen sich zu sehr in das Detail verlierend, wohin z. B. die Angabe der zum Teil recht verzweigten verwandtschaftlichen Beziehungen gerechnet werden muß, stilistisch durch nichts hervorragend, so daß wenigstens die Jugend den Bildern wenig Interesse entgegenbringen dürfte. Auch mancherlei grammatische Fehler, die nicht sämtlich auf Druckfehler zurückzuführen sind, begegnen dem Leser.

9. **Alfred Pennrich**, Die Urkundenfälschungen des Reichskanzlers Kaspar Schlick nebst Beiträgen zu seinem Leben. X u. 87 S. Gotha 1901, F. A. Perthes. 1,20 M.

Die Promotionsschrift sucht auf Grund der auf die Familie der Grafen Schlick bezüglichen Urkunden nachzuweisen, daß Kaspar Schlick, der erste dem Laienstande angehörende Reichskanzler — früher wurden die Kanzler stets aus den Prälaten genommen —, der unter Kaiser Sigismund, Albrecht II. und Friedrich III. dieses Amt bekleidete, nicht zufrieden damit, daß er sich von dem Sohne eines Tuchhändlers zum Reichskanzler aufgeschwungen hatte, zum Urkundenfälscher wurde, um seine schlichte bürgerliche Herkunft zu verleugnen und dem alten Adel gesellschaftlich gleichzustehen. Der Nachweis scheint völlig gelungen zu sein.

VII. Geschichtliche Liedersammlungen, Quellen- und Lesebücher.

1. **Ludwig Sevin**, Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlung von Quellenschriften für den Schulgebrauch. 1. Bdch.: Die Völker des Morgenlandes u. die Hellenen bis zum Ende der Perserkriege. 2. Aufl. 80 S. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. 60 Pf.

Da die vorliegende 2. Auflage sich als ein unveränderter Abdruck der ersten erweist, so begnügen wir uns mit dem Hinweis auf die im 49. Jahresberichte (1896 S. 352) erfolgte Anzeige derselben.

2. Dr. **Wilhelm Oechsli**, Prof., Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Für Haus u. Schule bearb. 2., verb. u. verm. Aufl. 2. u. 3 Lief. (S. 161—464) à 1,60 M. Zürich 1901, Schultheß & Co.

Die 1. Lieferung ist im vorigen (53.) Jahresberichte (1900) S. 327 angezeigt worden unter Hinweis auf die frühere Anzeige der 1. Auflage, von der sich die zweite nur sehr wenig unterscheidet. Die vorliegenden beiden Lieferungen enthalten die Quellenurkunden von der Schlacht von Sempach 1386 bis zum Jahre 1570, also der Hauptsache nach die Quellen zu den Kämpfen mit Oesterreich, die zur Bildung der schweizerischen Eidgenossenschaft führten, zu den Kämpfen mit Karl dem Kühnen von Burgund, zu den Kämpfen in Italien und zur Zeit der Schweizer Reformation durch Zwingli und Kalvin. Für denjenigen, der sich mit dem Studium der Schweizergeschichte beschäftigt, enthalten die beiden Lieferungen wertvolles Quellenmaterial.

3. Dr. **Willy Scheel**, Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Ein Hilfsbuch für den deutschen u. geschichtl. Unterricht an höh. Lehranstalten. Ausgew. u. eingeleitet. X u. 215 S. Berlin 1901, Weidmannsche Buchh. Geb. 3 M.

Das Buch will für die Geschichtslehrer und Schüler der höheren Schulen ein Führer und Vorbild sein, das an der Hand Freytagscher Werke in anschaulicher und zugleich stilistisch vollendeter Weise in die Hallen der deutschen Vergangenheit einführt. Da Verfasser der Meinung ist, daß die Schüler weder das nötige Verständnis noch das rechte Interesse für die Freytagsche Darstellungskunst, die stets erst aus zahlreichen Einzelzügen ein großes Gesamtbild gewinnt, mitbringen, so wählt er aus Freytags Bildern aus der deutschen Vergangenheit, seinen politischen Aufsätzen und seinen historischen Romanen kleinere abgerundete Abschnitte als historische Einzelbilder aus und bietet sie als häusliche Lektüre. Diese Auswahl soll „ein ständiger Begleiter des Schülers bis auf die obersten Stufen sein, ihm das im Geschichtsbuch gegebene Material in vorbildlicher Darstellung bieten und ihn fähig machen, aus der Kenntnis der Geschichte vergangener Tage heraus die Entwickelung des gesamten Lebens der Nation zu verstehen, ihn vorzubereiten und sein Interesse für die Fragen der Gegenwart zu wecken". Man kann einen solchen Versuch, Freytags Darstellung historischer Verhältnisse der Schule nutzbar zu machen, nicht warm genug begrüßen, wobei es dahingestellt bleiben mag, ob die Schüler der oberen Klassen nicht schließlich doch besser zum unverkürzten Freytag als zu einem Auszug greifen. Jedenfalls verdient der vorliegende Versuch, der 43 Einzelbilder von der Urgeschichte bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs enthält, Beachtung.

4. **Hermann Stoll**, Geschichtliches Lesebuch. Zusammengestellt aus größeren Werken u. Aufsätzen geschichtl. Inhalts. I. Teil: Von den Anfängen des Germanentums u. des Christentums bis zum Westfälischen Frieden. 189 S. Hamburg 1901, C. Boysen. Geb. 2,50 M.

Diesem ersten Teil seines „Geschichtlichen Lesebuches" hat Verfasser bereits ein Lesebuch zur Geschichte des 19. Jahrhunderts vorausgeschickt, dessen 2. Auflage im 53. Jahresbericht (1900) S. 316 angezeigt worden ist. Mit Recht der Ansicht, daß unsere dünnleibigen Leitfäden nicht im stande sind, geschichtliche Anschauungen zu vermitteln, sucht Verfasser durch breitere Darstellung, die er größeren Werken und Aufsätzen entlehnt hat, das geschichtliche Detail auch unseren Volksschülern vorzuführen und dadurch die ausgewählten Tatsachen so anschaulich wie möglich vor dem geistigen Auge des Schülers erstehen zu lassen. Die Lesebücher sollen erst dann benutzt werden, wenn der Lehrer den geschichtlichen Stoff bereits mit den Schülern durchgearbeitet hat. Die einzelnen Abschnitte sind den Werken von Biedermann, Freytag, Jäger, Lamprecht, Hagenbach, Hase, Hausrath, Arnold, Giesebrecht, Sybel, Kugler, Prutz, Harnak, Burckhardt, Ranke, Bezold u. a. entlehnt und verbreiten sich über die Urgeschichte des Christentums, die Urgeschichte des Germanentums, die Entstehung des Papsttums, die Entstehung des Kaisertums, den Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum, die Kreuzzüge, über Mönchtum, Rittertum, den Deutschherrenorden, die Kolonisation des deutschen Ostens, über Fürstentum und Städtewesen in Deutschland zwischen 1300 und 1500, Erfinder, Entdecker, Humanisten, die Reformation und den 30jährigen Krieg. Dabei ist das Kulturgeschichtliche breiter, das Kriegsgeschichtliche viel knapper zur Darstellung gekommen. Daß die Darstellung bei der Fülle des andrängenden Stoffes trotz des ausgesprochenen Zweckes des Buches stellenweise mehr zusammenfassend als durch „erquickendes Detail" sich auszeichnend sein mußte, ist bei dem für die Volksschule gebotenen Bücherpreise wohl selbstverständlich. Auch dieser erste Teil des „Geschichtlichen Lesebuches" kann warm empfohlen werden.

VIII. Tabellen, Karten und Bilder.

1. Bilderatlas zur Bayerischen Geschichte. 61 S. Nürnberg 1901, C. Koch. 3 M.

Im vorigen Jahresbericht (1900) S. 329 haben wir einen „Bilderatlas zur deutschen Geschichte" aus Schlossers Verlag in Cöln angezeigt, der dem vorliegenden „Bilderatlas zur bayerischen Geschichte" offenbar als Vorbild gedient hat; denn beide Atlanten stimmen hinsichtlich ihrer äußeren Ausstattung und inneren Einrichtung völlig überein: beide begleiten die im Titel angegebene Geschichte in Bildern von der germanischen Urzeit bis zur Gegenwart; in beiden sind die Bilder teils authentisch, teils der Phantasie deutscher Meister des 19. Jahrhunderts entsprungen; in beiden stellen die Bilder meist Höhepunkte in der geschichtlichen Entwickelung, Porträts oder Abbildungen aus der deutschen Kulturgeschichte dar; beide wären bei dem mäßigen Preise in hohem Grade geeignet, der Anschaulichkeit im Geschichtsunterrichte zu dienen, wenn die Reproduktion der originalen Meisterwerke nicht vielfach unklar wäre und durchweg an die völlig wertlosen Klischees zahlreicher billiger Geschichtsleitfäden erinnerte; in beiden beschränkt sich der Text meist auf einen kurzen Hinweis auf das, was das Bild darstellen soll, läßt aber den Geschichtsunkundigen auch

wiederholt im Unklaren darüber; in beiden könnten manche völlig überflüssige Bilder fehlen, da man ja doch nicht alles im Bilde veranschaulichen kann und muß; beide verfolgen denselben guten Zweck, doch hindert die mangelhafte Ausführung die Erreichung desselben.

IX. Kunstgeschichte.

1. **Adolf Rosenberg**, Handbuch der Kunstgeschichte. Mit 885 Abbild. im Text u. 4 Beilagen. VI u. 646 S. Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Kart. 12 M.

Dieses vortrefflich ausgestattete Handbuch der Kunstgeschichte mit den zahlreichen vortrefflichen Illustrationen aus allen Kunstgebieten und Kunstepochen kann allen denen, die nicht ausführliche gelehrte Auseinandersetzungen über Kunst und Künstler, sondern eine auf umfassendes Veranschaulichungsmaterial sich stützende knappe Darstellung in der Hand haben möchten, nicht warm genug empfohlen werden. Text und Illustrationen bieten fast auf jeder Seite eine Fülle des Anregenden, so daß das sehr preiswerte Buch, das auch in feinem Original-Ledereinband für 15 M. zu haben ist, zahlreiche Leser verdient. Der gewaltige Stoff wird in fünf Abteilungen dargestellt: die Kunst des Altertums, des Mittelalters, der Renaissance, des 17. und 18. Jahrhunderts und des 19. Jahrhunderts. Für Prämien und Festgeschenke eignet sich das Buch ganz vorzüglich; es wird jeder Bibliothek zur Zierde gereichen.

2. Dr. **Rudolf Menge**, Einführung in die antike Kunst. Ein method. Leitfaden für höhere Lehranst. u. zum Selbstunterr. 3. verb. u. verm. Aufl. VIII u. 338 S. Leipzig 1901, E. A. Seemann. Geb. 7 M.

Das Buch will solche, die noch nichts von Kunst verstehen, in das Verständnis derselben einführen, indem es sie mit einer Anzahl meist typischer Kunstwerke bekannt macht und sie anleitet, diese recht genau zu betrachten. Daher ist die Darstellung durchaus nicht die kurze vieler anderer Leitfäden, sondern sie weist ausführlich durch das Wort nach, was der Leser zugleich im Bilde erschaut, denn zahlreiche vortreffliche Illustrationen unterstützen den nicht minder vortrefflichen Text, der zuerst in geschichtlicher Folge die Kunst des Orients, dann die griechische und römische Kunst und in einem Anhange die Kleinkünste bei den Griechen und Römern, nämlich Tongefäße und Tonfiguren, geschnittene Steine und Mosaik, Münzen und Metallarbeiten charakterisiert. Ein ausführliches Personen- und Sachregister gibt ebenfalls Aufschluß über den Reichtum des Gebotenen. Das Buch erscheint ganz vortrefflich geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

3. Dr. **Eduard Heyck**, Prof., Florenz u. die Mediceer. Erweiterte 2. Ausg. der Monographie „Die Mediceer". 185 S. Mit 5 Kunstbeilagen u. 194 Abbild. (Aus: Monographien zur Weltgeschichte. I.) Bielefeld 1902, Velhagen & Klasing. Geb. 4 M.

Aus der prächtigen Sammlung „Monographien zur Weltgeschichte", durch deren Herausgabe im Verein mit anderen Unternehmungen sich der Verlag zweifellos ein großes Verdienst erworben hat, liegt hier die zweite Auflage der ersten Monographie vor, die in knapper Darstellung und unter Vorführung zahlreicher prächtiger Abbildungen das Verdienst schildert, das sich die kunstsinnigen Mediceer um ihre Vaterstadt Florenz und um die italienische Kunst überhaupt erworben haben. Wir lernen dabei zu-

gleich die hervorragendsten Maler und Bildhauer ihrer Zeit samt den bedeutendsten ihrer Werke kennen und tun einen tiefen Blick in jene Zeit der Renaissance, die die Neuzeit heraufgeführt hat. Das prächtig ausgestattete Heft, das jeder Bibliothek zur Zierde gereicht, sei jedem Lehrer angelegentlichst empfohlen.

X. Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum.

1. Dr. **Karl Biedermann**, Prof., Deutsche Volks- u. Kulturgeschichte von der Urzeit bis zum Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts. Für Schule u. Haus. 4. verb. u. verm. Aufl. XVI u. 268 S. Wiesbaden 1901, J. F. Bergmann. 6 M.

Die Eigenartigkeit und Vortrefflichkeit dieser für den Schulgebrauch bestimmten Volks- und Kulturgeschichte des inzwischen verstorbenen Leipziger Historikers ist schon bei der Besprechung der früheren Auflagen gebührend gekennzeichnet worden. Die neue Auflage ist eine im großen und ganzen unveränderte, doch hat das Buch eine Erweiterung dadurch erfahren, daß die Geschichte bis 1900 fortgeführt und auch das Verzeichnis der „Literarischen Hilfsmittel" nach Maßgabe des gegenwärtigen Standes der Geschichtsliteratur vervollständigt worden ist. Wir wünschen dem Buche auch fernerhin fleißige Benutzung.

2. **Karl Lamprecht**, Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. 1. Ergänzungsband zur „Deutschen Geschichte". XXI u. 471 S. Berlin 1902, R. Gärtners Verl. 6 M., geb. 8 M.

Nach langer Pause — die zweite Hälfte des 5. Bandes der „Deutschen Geschichte" ist 1895 erschienen — bietet der Leipziger Historiker Professor Lamprecht wieder einen umfangreichen Band seines völlig neue Bahnen einschlagenden Geschichtswerkes. Wie er selbst im Vorwort hervorhebt, haben die Studien zur neueren und neuesten Geschichte eine umfangreiche Erweiterung des ursprünglichen Planes bedingt. Während ursprünglich nur 6 Bände vorgesehen waren, wird das Werk nunmehr 12 Bände und 2 Ergänzungsbände zur jüngsten deutschen Vergangenheit umfassen. Die ersten 4 Bände werden die sogenannte Urzeit und das Mittelalter, d. h. nach Lamprechtscher Periodisierung die Zeitalter des symbolischen, typischen, konventionellen Seelenlebens enthalten; im 5.—8. Bande wird die sog. neuere Zeit, das Zeitalter individuellen Seelenlebens zur Darstellung kommen; und im 9.—12. Bande wird die neueste Zeit, das Zeitalter subjektiven Seelenlebens eine kritisch darstellende Beleuchtung erfahren. Der Anschluß an die Gegenwart wird dann durch 2 Ergänzungsbände dargestellt, von denen der vorliegende erste über Tonkunst, bildende Kunst, Dichtkunst und Weltanschauung der jüngsten Vergangenheit spricht, während der zweite von Wirtschaft, Gesellschaft, Reich und Volk berichten soll. Dieser erste Ergänzungsband erscheint früher als der 7.—12. Band, weil sich während der Arbeit für den Verfasser die Unmöglichkeit ergab, die Geschichte des nationalen Seelenlebens im 17., 18. und 19. Jahrhundert, also die psychologische Charakteristik des individualistischen und subjektivistischen Zeitalters ohne ganz genaue Kenntnis der psychischen Strömungen der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart darzustellen. Es stellte sich für ihn heraus, „daß die Unterschiede der seelischen Zeitalter der neuen und neuesten Zeit, so evident und bedeutend sie an sich sind, doch bis in die eben noch mögliche feinste Ausgestaltung ihres Wesens hinein nur dadurch klargelegt werden können, daß man die jeweils unter-

suchte Periode bis ins kleinste mit der vorhergehenden und der folgenden vergleicht". Gerade diese Untersuchungen der Geschichte des nationalen Seelenlebens haben den Verfasser dazu geführt, daß er im ersten Ergänzungsbande die vorliegenden Tatsachen über Tonkunst, bildende Kunst, Dichtung und Weltanschauung der jüngsten Zeit nicht einfach nebeneinander gestellt, sondern vielmehr den entwickelungsgeschichtlichen Zusammenhang der Periode der Reizsamkeit, in der wir leben, mit den voraufgegangenen Perioden aufgesucht und scharf betont hat; denn ihm kommt es bei jeder historischen Darstellung darauf an, die aus tausend Quellen fließenden Stoff- und Tatsachenmassen nicht kritiklos aneinanderzureihen, sondern diese Tausende methodisch zu vergleichen und sie auf die treibenden seelischen Kräfte des geschichtlichen Inhalts zu untersuchen. Der Inhalt des Bandes ist so reich, daß wir auf Einzelheiten hier nicht eingehen können. Es ist sehr interessant, die Werke, die wir gesehen, gelesen oder gehört, die Namen der Künstler, Dichter und Philosophen, die dem geistigen Leben der jüngsten Zeit das Gepräge gegeben haben, hier nicht losgelöst voneinander, sondern in entwicklungsgeschichtlichem Zusammenhange genannt und charakterisiert zu sehen, so daß der Leser von gleichsam höherem Standpunkte aus sich doch orientieren kann in dem Chaos der zahlreichen geschichtlichen Erscheinungen der jüngsten Vergangenheit. Es verdient natürlich auch dieser neueste Band Lamprechtschen Geistes und Fleißes die wärmste Empfehlung.

3. Dr. **Heinrich Schurtz**, Urgeschichte der Kultur. Mit 434 Abbild. im Text, 8 Tafeln in Farbendr., 15 Tafeln in Holzschnitt u. Tonätzung u. 1 Kartenbeilage. XIV u. 658 S. Leipzig 1900, Bibliograph. Institut. Geb. 17 M.

Unter Benutzung der bisher vorliegenden Einzelarbeiten über die einzelnen Teile der Kulturgeschichte in ihren ersten Anfängen will das vorliegende ganz vortreffliche Werk eine die gesamten Kulturanfänge umfassende Darstellung, die keinen Zweig des Kulturlebens gegenüber anderen vernachlässigt, geben und damit eine doppelte Aufgabe lösen: es will den Naturwissenschaften, die zu ihrer Ergänzung einer vollwertigen Geisteslehre bedürfen, eine solche über die Entwickelung der Kultur in ihren ersten Anfängen, die ja undenkbar ist ohne die geistige Erbschaft, die ungezählte Generationen gesammelt haben, zur Seite stellen, und es will diese Erforschung des menschlichen Geisteslebens, von dem auch alle Erzeugnisse der materiellen Kultur abhängen, nur mit Hilfe der naturwissenschaftlichen Methode, nämlich dem Prinzip der Entwickelung und deren treibenden Kräften, herbeiführen. In einer längeren Einleitung verbreitet sich Verfasser zunächst über den Begriff „Kultur", die er definiert als „die Erbschaft der Arbeit vorhergehender Generationen, soweit sie sich in den Anlagen, dem Bewußtsein, der Arbeit und den Arbeitsergebnissen der jedesmal Lebenden verkörpert", so daß ihm die Geschichte der Kultur identisch ist mit der Geschichte des menschlichen Geistes. Dieser Definition entsprechend orientiert Verfasser vorläufig über die im wesentlichen völlig übereinstimmenden körperlichen Anlagen der Menschen, über das Wesen des menschlichen Bewußtseins, wobei er von primären und sekundären Instinkten, von Gedächtnis, Sprache und Schrift und dem Bewußtsein der Zusammengehörigkeit aller Einzelmenschen zur Gesellschaft, von Individual- und Sozialpsychologie redet, um sodann auf Sitte und Sittlichkeit, auf Lust und Schmerz und zuletzt auf die Hilfsmittel der Kulturforschung zu kommen, als welche er die schriftliche und mündliche Ueberlieferung, die vorgeschichtlichen Reste, die Sitten und Gebräuche der Vorfahren, wie sie von den nachlebenden Geschlechtern ohne weitere Nachprüfung festgehalten

werden, und als wichtigstes den Zustand der heutigen Naturvölker bezeichnet. In fünf umfangreichen, sorgfältig gegliederten Kapiteln behandelt Verfasser alsdann seinen gewaltigen Stoff, indem er von den Grundlagen der Kultur, der Gesellschaft, der Wirtschaft, der materiellen und der geistigen Kultur spricht. So gliedert er z. B. das letzte Kapitel, die geistige Kultur, wieder in fünf Abschnitte, die von der Sprache, der Kunst, der Religion, der Rechtspflege und den Anfängen der Wissenschaft handeln. Dabei wahrt Verfasser den Standpunkt, daß die Betrachtung der Urgeschichte die große Wahrheit ergibt: „Die Anfänge alles geistigen Lebens, aller menschlichen Betätigung sind eng verflochten wie das Wurzelwerk eines dichten Waldes, so daß es weder möglich noch nützlich ist, sie scharf zu trennen, mögen auch droben im Lichte die einzelnen Stämme sich gesondert erheben. Sprache und Dichtung, bildende Kunst, Religion und Wissenschaft lassen sich auf dunkle, aber machtvolle Triebe des Innenlebens zurückführen und gewinnen, wie keimende Pflanzen, erst im Lichte des wahren Geisteslebens Gestalt, Farbe und Eigenart (S. 492)." Die Darstellung des so mannigfaltigen, überreichen Materials ist fesselnd von der ersten bis zur letzten Seite, ermüdet nirgends durch Anhäufung gleichgültigen Stoffes, gewährt dem gebildeten Leser einen hohen Genuß und stellt, um verstanden und gewürdigt zu werden, doch keine allzu hohen Ansprüche an die Intelligenz des Lesers. Da auch die zahlreichen Abbildungen, meist nach vorhandenen wirklichen Gegenständen in den verschiedenen Museen für Völkerkunde hergestellt, sehr instruktiv sind und auf die sonstige Ausstattung des Buches die größte Sorgfalt verwandt worden ist, so sei das Werk allen, die sich für die Geschichte der Kulturanfänge interessieren, wärmstens empfohlen.

4. Dr. **J. Jastrow** u. Dr. **G. Winter**, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Hohenstaufen (1125—1273). II. Bd. (1190—1273.) XXVI u. 646 S. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf. 8 M.

Der 1. Band dieser ganz vortrefflichen Geschichte des Zeitalters der Hohenstaufen ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 334 besprochen worden. Der vorliegende 2. Band, dem ersten an Umfang völlig gleich, rührt der Hauptsache nach von Winter her, während Jastrows Vorarbeiten nur die Regierungszeit Heinrichs VI. umfassen. Die Zeit von 1190—1273, die glänzendste Epoche der deutschen Geschichte des Mittelalters, wird uns in drei Büchern vorgeführt, von denen das erste sich über das Zeitalter des gewaltigen Papstes Innocenz III. verbreitet und das Universalreich Heinrichs VI. und das Doppelkönigtum Philipps von Schwaben und Ottos IV., also die Zeit von 1190—1215, behandelt, das zweite das Zeitalter Friedrichs II. mit ihren glänzenden Licht- und tiefen Schattenseiten, also die Zeit von 1215—1250 zeichnet, und das dritte endlich den Untergang der Hohenstaufen und die Zeit des rheinischen Bundes bis 1273 schildert. Die Darstellung ist allgemeinverständlich, verzichtet auf alles gelehrte Beiwerk von Anmerkungen, Fußnoten und Quellenangaben, gewährt dadurch einen ungestörten Genuß der Lektüre und führt vortrefflich in jene noch heute unvergessene Glanzzeit des deutschen Mittelalters ein. Die Anschaffung des zweibändigen Werkes, das nur einen Teil der „Bibliothek deutscher Geschichte" darstellt, sei angelegentlichst empfohlen.

5. **E. Speck**, Prof., Handelsgeschichte des Altertums. II. Bd.: Die Griechen. VIII u. 582 S. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 7 M., geb. 9 M.

Der 1. Band dieser dreibändigen Handelsgeschichte, den Handel der orientalischen Völker behandelnd, ist im vorigen (53.) Jahresberichte

(1900) S. 340 angezeigt und empfohlen worden. Der vorliegende 2. Band bespricht den Handel der Griechen. Die Grundsätze für Auswahl und Darstellung des Stoffes sind natürlich dieselben geblieben. Da die Handelsgeschichte nur völlig verständlich ist im Zusammenhange mit der gesamten politischen und Kulturgeschichte eines Volkes, so ist im vorliegenden Bande auch gut die Hälfte der Darstellung dem griechischen Lande und Volke, der politischen und sozialen Entwickelung, der geistigen und materiellen Kultur gewidmet. Erst in der zweiten Hälfte des Buches verbreitet sich Verfasser über den eigentlichen Handel der Griechen, indem er dessen Entwickelung unter dem Einflusse der politischen Ereignisse untersucht, auch dem Binnen- und Außenhandel, den Gegenständen des griechischen Handels und den allgemeinen Handelsverhältnissen je ein umfangreiches Kapitel widmet. Die Darstellung ist, wie im ersten Bande, fließend, umfassend, verwertet geschickt und übersichtlich die vorliegenden Ergebnisse der bisherigen Forschung und bietet somit ein bequemes Mittel zum Studium für interessierte Kreise. Auch dieser zweite preiswerte Band sei daher warm empfohlen.

6. **Moriz Ritter**, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation und des Dreißigjährigen Krieges (1555—1648). Stuttgart 1889, 1895 u. 1901, J. G. Cotta Nachf.
   1. Bd.: 1555—1586. XV u. 646 S. 8 M.
   2. Bd.: 1586—1618. X u. 482 S. 6 M.
   3. Bd., erste Hälfte: Geschichte des Dreißigjährigen Krieges. I. Teil. 320 S. 4 M.

Ein umfangreiches Werk über den Abschnitt der deutschen Geschichte, der, abgesehen vom 30jährigen Kriege, in den Geschichtslehrbüchern für die Schule meist recht kurz wegzukommen pflegt und der doch für die Entwickelung des großen Krieges von der größten Wichtigkeit ist. Der Verfasser verwertet in seiner Darstellung die vorliegenden fremden Forschungen und sucht sie in allen Hauptpunkten durch eigene Untersuchungen zu erweitern, um auf diese Weise für den behandelten Zeitraum eine zusammenfassende Darstellung zu geben, die an Fülle und Zuverlässigkeit alle bis jetzt vorliegenden Bearbeitungen der Geschichte der Gegenreformation übertrifft. Daß der Verfasser diesen Zweck erreicht hat, geht schon rein äußerlich aus dem Umfange der drei Bände hervor, und da die vorliegende erste Hälfte des 3. Bandes nur bis zum Jahre 1626, dem Beginn des niedersächsisch-dänischen Krieges, reicht, so wird auch in der zweiten Hälfte des 3. Bandes die Geschichte des 30jährigen Krieges noch nicht zu Ende geführt werden können, sondern diese wird wahrscheinlich noch einen 4. Band beanspruchen. Der gewaltige Stoff, soweit er bis jetzt gedruckt vorliegt, ist in acht Büchern bearbeitet worden; jedes Buch zeigt wieder eine Anzahl von Abschnitten mit einer rasch und sicher orientierenden Gliederung, wie sie allen Bänden der „Bibliothek deutscher Geschichte", wovon das vorliegende Werk nur einen Teil bildet, eigentümlich ist. Das Werk orientiert zunächst über die Lage Deutschlands in der Mitte des 16. Jahrhunderts, schildert dann das Vordringen der Protestanten und die Wiederherstellung der katholischen Kirche unter Ferdinand I., charakterisiert sodann die Gegenreformation in Deutschland und die Einwirkung der französisch-niederländischen Religionskriege unter Maximilian II., den Kampf um das geistliche Fürstentum und die Auflösung der Reichsverfassung unter Rudolf II., das Herannahen des 30jährigen Krieges unter Matthias und den böhmisch-pfälzischen und niedersächsisch-dänischen Krieg bis zum Jahre 1526. Obgleich sich Verfasser in der Zahl der Literatur-

angaben und in der Anführung von eingehenden Nachweisen für seine eigenen Behauptungen Raummangels halber Beschränkung auferlegt hat, so finden sich doch noch zahlreiche Hinweise auf die von ihm benutzten Vorarbeiten und Auseinandersetzungen mit gegenteiligen Ansichten. Die Darstellung liest sich gut. Das Werk kann, wie alle Bände dieser Bibliothek, warm empfohlen werden.

7. Otto Seeck, Geschichte des Untergangs der antiken Welt. 2. Bd. 456 S. Berlin 1901, Siemenroth & Troschel. 6 M.

Der 1895 erschienene erste Band hat bereits 1897 eine zweite Auflage erlebt, hat uns jedoch zur Besprechung nicht vorgelegen. Wir sind daher über seinen Inhalt nicht orientiert und können nur aus gelegentlichen Bemerkungen des 2. Bandes schließen, daß im Mittelpunkte der Darstellung wohl Konstantin der Große steht. Auch der zweite Band betont in jedem seiner Kapitel die Zustände und Einrichtungen des römischen Reiches besonders unter Diocletian und Konstantin. Er enthält das 3. und 4. Buch des Werkes. Das 3. Buch beschäftigt sich besonders mit der Verwaltung des römischen Reiches, wobei Verfasser in 7 Kapiteln das Verhältnis des Kaisers zu seinen Offizieren, des Hofes zu den Provinzen, des Reiches zu den Einzelstaaten erörtert und die Verwaltung der Städte, das Münzwesen, die Steuern und die Erblichkeit der Stände einer kritischen Betrachtung unterzieht dergestalt, daß er die von Diocletian und Konstantin geschaffenen neuen Einrichtungen aus ihrem Werdegange, ihrer Entwickelung aus der Vergangenheit zu erklären sucht. Das 4. Buch beschäftigt sich dann mit Religion und Sittlichkeit im römischen Reiche, wobei wieder die historische Entwickelung stark betont wird. Die Darstellung ist geeignet, auch einen weiteren Leserkreis für den äußerst anziehenden Stoff zu interessieren. Da das Buch eine Fülle von lehrreichen Auseinandersetzungen und anregenden Gedanken in fesselnder Form bietet, so sei es allen denen warm empfohlen, die sich vertraut machen wollen mit den Zuständen des kaiserlichen Rom vor dessen Untergange.

8. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen u. Abbild. zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen, herausg. von Paul Seidel. 4. Jahrg. 1900. (Festausgabe zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Preußischen Königskrone.) Folio. X u. 387 S. Leipzig 1900, Giesecke & Devrient. 20 M., geb. 24 M.

Dieser 4. Band des prächtigen Hohenzollern-Jahrbuchs, als Festausgabe zu der am 18. Januar 1901 stattgefundenen zweihundertjährigen Jubelfeier der preußischen Königskrone erschienen, zeigt eine besonders reiche Ausstattung in Bezug auf Illustrationen und gegen den vorhergehenden Jahrgang eine textliche Erweiterung von etwa 120 Seiten, ohne daß durch diese großen Mehropfer eine Erhöhung des Preises eingetreten wäre. Dem Zwecke der Festausgabe entsprechend, bietet der Text nur meist reich illustrierte Arbeiten über Friedrich I. und seine Zeit aus der Feder hervorragender Historiographen, die auf Grund ihrer Stellung an preußischen Archiven aus erster Quelle schöpfen konnten. Von den Arbeiten seien besonders hervorgehoben: das Jubiläum der preußischen Königskrone von Reinhold Koser, Jugendgeschichte Friedrichs I. von Julius Großmann, die auswärtige Politik des Kurfürsten Friedrich III. von Brandenburg, König Friedrich I. von Preußen von Ernst Berner, die Königin Sophie Charlotte von Otto Krauske, die Gründung des hohen Ordens vom Schwarzen Adler und die Königskrönung am 17. und 18. Januar 1701 von Paul Seidel, das Kriegswesen unter König Friedrich I. von Max Jähns, das geistige und wissenschaftliche Leben in

Brandenburg-Preußen um das Jahr 1700 von Adolf Harnak, der Einzug der Musen und Grazien in die Mark von Georg Thouret, die bildenden Künste unter Friedrich I. von Wolfgang von Oettingen und Paul Seibel, Staat und Gesellschaft unter dem ersten Könige von Otto Hintze u. a. Besonders erwähnt zu werden verdient noch die Schilderung der Gruppe V—XIV der historischen Denkmale in der Siegesallee des Berliner Tiergartens von Reinhold Koser, da sämtliche Denkmale auch in vortrefflicher Reproduktion vorgeführt werden. Ueberhaupt steht der illustrative Teil des Jahrbuchs dem textlichen würdig zur Seite. Nicht weniger als 44 zum Teil farbige Vollblätter in künstlerisch vollendeter Ausführung und mehr als 250 im Texte befindliche Abbildungen schmücken das prächtige Buch, das jedem Salon zur Zierde gereicht und das nicht warm genug empfohlen werden kann.

9. **Johannes Janssen**, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 6. Bd.: Kunst- u. Volksliteratur bis zum Beginn des 30jährigen Krieges. 15. u. 16., verb. u. verm. Aufl., besorgt von Ludwig Pastor. XXXVII u. 580 S. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl. 5,60 M., geb. 7 u. 7,60 M.

Auch dieser Band des großen Janssenschen Geschichtswerkes reiht sich seinen Vorgängern würdig an. Da er nicht politische Geschichte, sondern einen großen Abschnitt der deutschen Kulturgeschichte zur Darstellung bringt, so kommt auch die scharfe Parteistellung des katholischen Verfassers dem Luthertum gegenüber weniger scharf zum Ausdruck, ohne doch etwa in Verschwommenheit auszuarten; im Gegenteil, jede Seite fast zeigt uns klar und deutlich, daß bei aller scheinbaren Unparteilichkeit der Verfasser doch immer wieder bestrebt ist, nachzuweisen, daß durch die Reformation es nach allen Richtungen viel schlechter geworden ist in deutschen Landen als früher. Trotzdem empfehlen wir auch diesen Band allen Geschichtslehrern warm zur Lektüre, denn er birgt eine Fülle von Material in einfacher, sorgfältig gegliederter Darstellung und regt durch seine reichen Quellenangaben und Literaturnachweise mittelbar zu tiefergehendem Studium an. Dem Titel entsprechend, ist der umfangreiche Stoff in zwei Büchern dargestellt: das 1. Buch gibt uns Aufschluß über die bildende Kunst, die Tonkunst und das Kirchenlied, das 2. über die Volksliteratur vom Ausgang des Mittelalters bis zum Beginn des 30jährigen Krieges. Jedes Buch zeigt wieder eine reiche Gliederung mit einem eingehend unterrichtenden Inhaltsverzeichnis. Dankenswerte Zugaben sind auch das vollständige Verzeichnis der vom Verfasser wiederholt benutzten Bücher, das nicht weniger als 19 enggedruckte Seiten füllt, sowie das ausführliche Personen- und Ortsregister.

10. Der alte Orient. Gemeinverständliche Darstellungen, herausg. von der Vorderasiatischen Gesellschaft. 2. Jahrg. Leipzig 1901, J. C. Hinrichssche Buchh. 3. Heft: Dr. Heinrich Zimmermann, Prof., Biblische u. babylonische Urgeschichte. 40 S. 60 Pf.

Wieder eins der ungemein ansprechenden Hefte, die in gemeinverständlicher Darstellung die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft weiteren Kreisen zugänglich machen wollen. Der Verfasser untersucht den Zusammenhang der biblischen Urgeschichte, wie sie in 1. Moses 1—10 in den Geschichten von der Schöpfung, dem Paradiese, den Urvätern und der Sündflut vorliegt, mit der babylonischen Urgeschichte, über die wir in überraschender Weise Aufschluß erhalten haben durch den im Jahre 1888 erfolgten Tontafelfund von El-Amarna in Aegypten und durch die im

Jahre 1872 infolge englischer Ausgrabungen aufgefundene Tontafelbibliothek des Assyrerkönigs Assurbanipal-Sardanapal in Ninive. Aus diesen Tontafelfunden geht unzweifelhaft hervor, daß die Mythen, die uns die biblische Urgeschichte erzählt, zuerst auf babylonischem Boden entstanden und um die Mitte des 2. Jahrtausends vor Christi Geburt nach Palästina eingewandert sind, wo sie die Urbewohner des Landes, die Kanaanäer, den später einwandernden Israeliten übermittelten, die sie dann wieder im Laufe von 700—800 Jahren so umbildeten, wie sie uns in der Genesis erhalten geblieben sind. Die große Uebereinstimmung der israelitischen und babylonischen Mythen leuchtet bei einem Vergleich sofort ein.

11. **Willy Strehl**, Grundriß der alten Geschichte u. Quellenkunde. In 2 Bdn. Breslau 1901, M. u. H. Marcus.

I. Bd.: Griechische Geschichte. (Zweite Ausg. des „I. Bandes des kurzgefaßten Handbuchs der Geschichte", vermehrt durch ergänzende Vorbemerkungen u. ein Namen- u. Sachregister von Paul Habel.) XX u. 261 S. Geb. 4,40 M.

II. Bd.: Römische Geschichte. X u. 372 S. Geb. 5,60 M.

Der 1. Band ist zuerst im Jahre 1892 unter dem Titel „Kurzgefaßtes Handbuch der Geschichte" erschienen und liegt in 2. Auflage unverändert unter obigem Titel vor, von Dr. Paul Habel nur mit ergänzenden Vorbemerkungen und einem ausführlichen Namen- und Sachregister versehen. Die ergänzenden Vorbemerkungen geben der Hauptsache nach einen Ueberblick über die seit 1892 erschienene neue Literatur zur orientalischen und griechischen Geschichte, soweit sie für den Zweck des Buches von Wichtigkeit ist, und beschränken sich im übrigen auf wenige sachliche Bemerkungen, da eine auf Grund der neuesten Literatur etwa vorgenommene Umarbeitung sich doch nur auf Einzelheiten erstreckt, die Gesamtdarstellung und Gesamtauffassung aber unangetastet gelassen haben würde. Der 2. Band ist neu erschienen, so daß zwischen der Herausgabe beider Bände ein volles Jahrzehnt liegt. Wie schon der Titel besagt, enthält der 1. Band die griechische Geschichte und Quellenkunde mit besonderer Berücksichtigung der orientalischen Geschichte (die ägyptische Herrschaft, die phönikische Seeherrschaft, die assyrische Herrschaft, die neubabylonische und medische Herrschaft, die persische Weltherrschaft), der 2. Band die römische Geschichte und Quellenkunde bis zur Gründung germanischer Staaten auf dem Boden Italiens und Galliens, also bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums. Das Buch will eine gedrängte Uebersicht der Geschichtsquellen, der neueren Literatur und der geschichtlichen Tatsachen in streng chronologischer Anordnung geben, um dadurch die Studierenden der alten Geschichte in die Forschung einzuführen, den Fortgeschritteneren und Gereifteren, deren Arbeitsgebiet im Bereich der mittleren und neueren Geschichte liegt, soll es als Repetitorium dienen und eine Uebersicht der Quellen und Tatsachen auf wissenschaftlicher Grundlage bringen, und endlich soll es den Geschichtslehrern der oberen Gymnasialklassen zur Selbstbelehrung gute Dienste leisten. Wir glauben, daß das Buch zur Erreichung dieses Zweckes ganz vortrefflich geeignet ist, da eine große Fülle von Literaturangaben sich findet, stets auf abweichende Ansichten aufmerksam gemacht wird und die mit den Hinweisen auf die besten neueren Arbeiten verbundene Geschichtserzählung in knapper, aber trotzdem stellenweise recht fesselnder Weise die um die geschichtliche Haupthandlung sich gruppierenden Begebenheiten und herrschenden Zustände zur Darstellung bringt. Dazu kommt, daß die mit großen, fetten Lettern an

den linken Rand gedruckten, chronologisch geordneten Zahlen den Gang der Darstellung bestimmen, also eine sehr rasche Orientierung ermöglichen, der Text auch sonst vortrefflich und übersichtlich gegliedert ist. Das Buch sei auch Volksschullehrern, die gern nach einem zuverlässigen Führer zu tieferem Eindringen in das Studium der alten Geschichte greifen möchten, angelegentlichst empfohlen; es wird rasch und sicher orientieren.

12. Dr. **Albrecht Wirth**, Ostasien in der Weltgeschichte. 109 S. Bonn 1901, C. Georgi. 2 M.

Ausgehend von dem heute noch so weit verbreiteten oberflächlichen Urteil über die Geschichte Chinas und die Bedeutung des chinesischen Volkes will Verfasser in seiner Broschüre folgende Anschauungen begründen: „Die ostasiatische Kultur ist jünger als die europäische. China ist nicht ein Land der Abschließung, der Sonderung. Die chinesische Kultur stand nicht ewig still und ist nicht verknöchert. China ist nicht im Niedergang, sondern im größten Aufschwung begriffen. China kann nicht aufgeteilt werden." Zu diesem Zwecke erörtert Verfasser zunächst einleitend in aller Kürze die im Laufe der Jahrtausende eingetretene Aufteilung Asiens und den verhältnismäßig späten Anfang der ostasiatischen Geschichte, um sodann die ostasiatischen Rassen (Chinesen, Koreaner, Malayen, Japaner und Sibirier) in ihrer Zusammensetzung zu charakterisieren, eine kurze Geschichte der Entwickelung des chinesischen Einheitsstaates zu geben, das Uebergewicht der Nordvölker über die Südchinesen darzustellen und zuletzt das Vordringen der Europäer in Ostasien, namentlich der Russen, Engländer, Franzosen und Deutschen, sowie die wiederholten Aufstände der chinesischen Nation gegen diese drohende Fremdherrschaft kurz zu skizzieren. Die letzte dieser nationalen Bewegungen gegen die Fremden, die nach des Verfassers Behauptung zuletzt siegreich bleiben und den Einfluß der Fremden sowie die Herrschaft der Mandschu brechen wird, hat im Sommer 1900 begonnen. Unverkennbar ist der Aufschwung Chinas durch seine Berührung mit der europäischen Kultur; es ist gewaltig an Ausdehnung wie an Bevölkerung gewachsen; Industrie, Handel und Reichtum haben beständig zugenommen; die Befruchtung mit westlichen Gedanken hat bereits eine Revolution und einen Aufschwung des Geistes in Wissenschaft, Religion, Staatskunst und Volkstum heraufzuführen begonnen; drohender noch als seine Industrie ist die künftige Kriegsmacht Ostasiens. Außerdem besteht für Europa die Gefahr, daß der Nationalismus Ostasiens sich mit dem Panislamismus vereinige und daß Rußland sich beider Bewegungen zu seinem Vorteil bedient. An eine Aufteilung Chinas kann um so weniger gedacht werden, als bisher alle Eroberer desselben in verhältnismäßig sehr kurzer Zeit chinesiert worden sind, was bei der ungeheuren Bevölkerungszahl Chinas zweifellos auch in Zukunft geschehen würde. Deutschland kann von seinem Chinazuge, der nur als ein strategischer Vorstoß Sinn hat, nur Vorteil haben, wenn China in den Deutschen das kriegerischste Volk erkennt, weil es dann am bereitesten sein wird, sich um unsere Freundschaft zu bemühen. Das ist in kurzen Zügen der Inhalt der fesselnd geschriebenen, gerade für unsere Zeit interessanten Broschüre.

13. Dr. **Theodor Lindner**, Prof., Geschichtsphilosophie. Einleitung zu einer Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. XII u. 206 S. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf. 4 M.

— Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. 1. Bd.:

Der Ursprung der byzantinischen, islamischen, abendländisch-christlichen, chinesischen u. indischen Kultur. XX u. 479 S. Ebendas. 1901. 5,50 M.

Dem ersten Bande seiner großen Weltgeschichte seit der Völkerwanderung läßt der bekannte Hallenser Historiker unter dem Titel „Geschichtsphilosophie" eine Einleitung, gleichsam ein langes Vorwort vorausgehen, in der er über die Gedankengänge, die ihm bei Abfassung seiner Weltgeschichte vorschwebten und während der Arbeit noch bestimmter vor die Seele traten, Rechenschaft ablegt, in der er seine persönliche Auffassung von der Geschichte zusammenhängend und einheitlich vorträgt, nicht aber alle Fragen der Geschichtsphilosophie vollständig zu behandeln sucht. Daher sind im allgemeinen auch Auseinandersetzungen mit anderen unterblieben, nur im 9. Abschnitt setzt er sich mit dem Leipziger Historiker Professor Lamprecht auseinander, dessen Auffassung von der Gesetzmäßigkeit des geschichtlichen Verlaufes er als unhaltbar zurückweist, während er sonst viele Berührungspunkte mit demselben hat, da auch er die Erforschung des Einzelnen nur als Mittel betrachtet, um von dem Ganzen ein Bild zu gewinnen; da auch ihm das Einzelwissen wertlos erscheint, wenn es nicht der Erkenntnis des Allgemeinen dient, da nur der große Zusammenhang ein Verständnis der Glieder zu geben vermag. Deshalb kommt er in seiner „Geschichtsphilosophie" immer wieder auf dieses Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit und umgekehrt zurück, beleuchtet die Abhängigkeit der Individuen von der Masse und die Abhängigkeit der Masse von den großen führenden Individuen der verschiedenen Völker und Nationen. Auch den drei großen Völkergruppen, den Mongolen, Semiten und Indogermanen, sowie den verschiedenen Lebensbetätigungen der Völker im Staatsverbande widmet Verfasser ein eingehendes Kapitel. Da Verfasser seine Weltgeschichte erst mit der Zeit nach der Völkerwanderung beginnt, so sind die erläuternden Beispiele meist nur aus ihr gewählt, während die Anfänge der menschlichen Entwickelung absichtlich unbeachtet geblieben sind. Auch für Lehrer ist das Buch recht gut geeignet; es führt auf einen höheren Standpunkt der Betrachtung, lehrt das ewig Lebendige in der Geschichte erfassen und zugleich unsere Zeit begreifen als ein Ergebnis des gesamten Werdens, in dem sie ebenso aufgehen wird wie die vorangegangene. Das Buch sei daher warm empfohlen.

Die in der „Geschichtsphilosophie" theoretisch entwickelten Ideen von einer allgemeinen Entwickelung in aller menschlichen Lebensbetätigung sucht Verfasser nun in seiner auf 9 Bände berechneten „Weltgeschichte" praktisch auszuführen, so daß sie als eigentliche Entwickelungsgeschichte auftritt und das Werden unserer heutigen Welt in ihrem gesamten Inhalt erklärt und erzählt. Da eine Weltgeschichte nicht eine Geschichte der gesamten Menschheit sein kann und soll, sondern nur der Völker, deren Lebensbetätigungen von weiterbildender Kraft auf andere Völker gewesen sind, so können solche Völker, die an sich zwar nicht ungeschichtlich, aber historisch unwirksam gewesen sind, keine Berücksichtigung finden. Der chinesischen und indischen Kultur aber gebührt ein Raum, weil sie von Einfluß auf den Entwickelungsgang der Menschheit, die während des abgelaufenen 19. Jahrhunderts die ganze Erde zu einem Interessengebiet zusammengefügt hat, gewesen sind. Das Buch zerfällt, wie schon der Titelzusatz andeutet, in vier Bücher, in denen vom byzantinischen Reich, dem Islam, dem Abendlande und China und Indien gehandelt wird; es schildert also den Ursprung der großen Kulturen des Abend- und Morgenlandes, die den späteren Gang der Geschichte bestimmt haben. In einer 116 Seiten umfassenden Einleitung beleuchtet der Verfasser außer-

dem die Stellung des römischen Reiches zu den Germanen während der Völkerwanderung. Natürlich kann ein solch umfassendes Werk nur zum Teil unmittelbar aus den Quellen geschöpft sein; andere frühere Bearbeitungen müssen herangezogen werden. Bei aller Gründlichkeit und kritischen Betrachtungsweise zeichnet sich der vorliegende Band durch seine fließende, dabei in hohem Maße fesselnde Darstellung aus, so daß seine Lektüre nicht nur einen wissenschaftlichen, sondern auch künstlerischen Genuß bereitet und rückhaltlos empfohlen werden kann. Als dankenswerte Zugaben enthält jeder Band nicht nur ein ausführliches Inhalts-, sowie Personen- und Ortsverzeichnis, sondern zu jedem einzelnen Abschnitte auch reichhaltige Literaturangaben.

14. Dr. **Hermann Schiller**, Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Ein Handbuch. 3. Bd.: Geschichte des Uebergangs vom Mittelalter zur Neuzeit. VIII, 771 u. 88 S. Berlin 1901, W. Spemann. 8 M., geb. 10 M.

Die ersten beiden Bände dieser vierbändigen Weltgeschichte, Altertum und Mittelalter enthaltend, sind im 51. Jahresberichte (1900) S. 337 unter voller Anerkennung ihres hohen Wertes angezeigt worden. Der vorliegende dritte Band will die Geschichte des Uebergangs vom Mittelalter zur Neuzeit darstellen, einer Zeit, die gewöhnlich schon als die neue Zeit bezeichnet wird, denn sie reicht von 1517 bis zum Jahre 1786, so daß für den Verfasser die Geschichte der neuen Zeit erst mit der französischen Revolution beginnt, der Hauptsache nach also Geschichte des 19. Jahrhunderts ist. Diese vom Hergebrachten abweichende Bezeichnung rechtfertigt Verfasser in einer kurzen Vorbemerkung, wonach sowohl auf geistigem, als auch auf politischem Gebiete die einheitlichen, festen Formen des Mittelalters durchbrochen werden und überall eine Entwickelung aus diesen Formen und Zuständen zu solchen der Neuzeit, die aber noch nicht erreicht werden, sich zeigt. Diese Uebergangszeit zerfällt in zwei Perioden. In der ersten wiegen die religiösen Motive vor, und im Anschluß an die gewaltsame Unterdrückung der Reformationsbewegung entwickelt sich in wiederholten Versuchen der Gedanke einer habsburgischen Weltmonarchie, der im wesentlichen durch den 30jährigen Krieg beseitigt wird. Daher berichtet das Buch in seinem 1. Hauptteile über die kirchliche Reform und die habsburgische Universalmonarchie von 1517—1648, dabei natürlich nicht nur über die deutsche Reformation und Gegenreformation, sondern auch über die Reformation und die mit ihr zusammenhängenden politischen und religiösen Kämpfe in Frankreich, England und den skandinavischen Reichen sich verbreitend und dabei zugleich die Geschichte der polnischen Adelsrepublik und des Zartums von Moskau, sowie die der türkischen Vorherrschaft in Osteuropa, Afrika und Asien charakterisierend. Auch den sozialen, wirtschaftlichen, literarischen und künstlerischen Verhältnissen Deutschlands und der außerdeutschen Länder Europas, sowie den staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zuständen dieser Länder werden einige inhaltreiche Kapitel gewidmet. Die zweite Periode, die Zeit von 1648—1786 umfassend, wird charakterisiert innerlich durch die in der ersten vorbereitete Entwickelung der absoluten Monarchie, äußerlich durch das Streben nach Erhaltung des europäischen Gleichgewichts. Daher erzählt der zweite Hauptteil von der Vollendung der absoluten Monarchie unter Ludwig XIV. bis zur Betätigung des aufgeklärten Absolutismus unter Friedrich II. von Preußen. Auch in diesem Abschnitte sind den deutschen und außerdeutschen Kulturverhältnissen eingehende Abschnitte

gewidmet. Ein großer Vorzug des Werkes besteht in seinen ausführlichen Literaturangaben, sowie in der 62 Seiten umfassenden Quellensammlung zur Vertiefung des geschichtlichen Verständnisses, wie sie bisher keine Weltgeschichte aufzuweisen hat. Ein 26 Seiten umfassendes Register, sowie 2 Karten, Europa 1648 und 1740 darstellend, erhöhen die Brauchbarkeit auch dieses ganz vortrefflichen Bandes.

15. Dr. **Hans F. Helmolt**, Weltgeschichte. In 8 Halblederbänden zu je 10 M. oder 16 broschierten Halbbänden zu je 4 M. Leipzig, Bibliograph. Institut.

1. Bd.: Allgemeines. — Die Vorgeschichte. — Amerika. — Der Stille Ozean. Von Dr. Hans F. Helmolt, Prof. Dr. Joseph Kohler, Prof. Dr. Friedrich Ratzel, Prof. Dr. Johannes Ranke, Prof. Dr. Conrad Haebler, † Eduard Graf Wilczek u. Dr. Karl Weule. Mit 3 Karten, 4 Farbendrucktafeln u. 16 schwarzen Beilagen. Neuer Abdruck. X u. 630 S. 1899.

4. Bd.: Die Randländer des Mittelmeers. Von † Eduard Graf Wilczek, Dr. Hans F. Helmolt, Dr. Karl Georg Brandis, Prof. Dr. Wilhelm Walther, Dr. Heinrich Schurtz, Prof. Dr. Rudolf von Scala, Prof. Dr. Karl Pauli u. Prof. Dr. Julius Jung. Mit 8 Karten, 7 Farbendrucktafeln u. 15 schwarzen Beilagen. X u. 574 S. 1900.

7. Bd.: Westeuropa, erster Teil. Von Prof. Dr. Richard Mayr, Dr. Armin Tille, Prof. Dr. Wilhelm Walter, Prof. Dr. Georg Adler u. Prof. Dr. Hans von Zwiedineck-Südenhorst. Mit 6 Karten, 6 Farbendrucktafeln u. 16 schwarzen Beilagen. XII u. 573 S. 1900.

3. Bd.: Westasien u. Afrika. Von Dr. Hugo Winckler, Dr. Heinrich Schurtz u. Karl Niebuhr. Mit 7 Karten, 7 Farbendrucktafeln u. 22 schwarzen Beilagen. XIV u. 735 S. 1901.

In obigen ihrem Erscheinen nach geordneten vier Bänden liegen die ersten Bände einer neuen Weltgeschichte vor, die nicht nur der Zeit ihres Erscheinens nach neu sein will, sondern auch den Grundsätzen nach, die bestimmend für Auswahl und Anordnung des Geschichtsstoffes gewesen sind. Da Weltgeschichte die Entwickelungsgeschichte der gesamten Menschheit ist, so stellt sich das neue Unternehmen, das diese Entwickelung zur Darstellung bringen will, schon von vornherein in einen bewußten und absichtlichen Gegensatz zu den Werken, die nur die Geschichte der sogen. Kulturvölker zum Gegenstande ihrer Darstellung machen, also in Gegensatz zu den Werken, die, wie der Herausgeber behauptet, „sich zu einer wirklichen Weltgeschichte verhalten wie die Lebensbeschreibung eines Mannes zur Geschichte seiner Zeit". So wenig diese Weltgeschichte sich in den Dienst nur eines Teiles der Menschheit stellt, sondern zur Erreichung des höchsten Zieles der Menschen auf Erden beizutragen bestrebt ist, nämlich „den Menschen zu studieren, ihn kennen und mit all seinen Schwächen und Torheiten lieben zu lernen", ebensowenig will das Werk eine bestimmte teleologische Auffassung vertreten, also die Weltgeschichte in ein philosophisches System einzwängen, da es nicht Sache des Historikers ist, eine Philosophie der Geschichte zu geben und „die teleologische Geschichtsauffassung niemals die lebendige Wahrheit der Weltschicksale erreicht". Die ganze Geschichtsschreibung hängt in der Angel „Wie ist alles geworden?", während die Beantwortung der an sich fesselnden Frage, wozu es geschehen sei, nicht Aufgabe des Geschichtsschreibers, sondern des Geschichtsphilosophen ist. Da alle Völker auf ihre Nachbarn Wirkungen ausgestrahlt haben, von der eine oberflächliche Betrachtung nichts ahnt, so darf in der Kette der gegenseitigen Beeinflussungen auch keine Lücke klaffen; es müssen also alle Völker ohne Ausnahme in den Kreis geschichtlicher Betrachtung gezogen werden. Da die Entwickelung der gesamten Menschheit zur Darstellung kommen soll, so ist die Anordnung des Stoffes nach

der bisher üblichen Dreiteilung Altertum — Mittelalter — Neuzeit nicht angängig, weil rein auf die Chronologie aufgebaute Pläne am Aeußerlichen haften bleiben und die Weltgeschichte im letzten Grunde unteilbar bleibt. Auch die anderen, namentlich von den neueren Soziologen vorgeschlagenen Stoffanordnungen eignen sich nicht für eine Weltgeschichte, weil in ihnen allen die Bedeutung des Bodens für die Lebensäußerungen der Menschheit übersehen worden ist, weil nicht beachtet worden ist, daß Natur und Mensch in ihrem Zusammenwirken erst die Geschichte bedingen. So ergibt sich denn mit Notwendigkeit die Geographie als Grundlage für das umfassende Verständnis der Weltgeschichte, deren Einteilung und Anordnung nach rein geographischen Gesichtspunkten und zwar am besten nach den Völkerkreisen Friedrich Ratzels erfolgt.

Nach diesen vom Herausgeber entwickelten Grundsätzen für Auswahl und Anordnung des Stoffes ergab sich naturgemäß folgende Verteilung auf die geplanten 8 Bände des Werkes: I. Allgemeines. Vorgeschichte. Amerika. Der Stille Ozean. II. Ozeanien und Ostasien. III. Westasien und Afrika. IV. Die Randländer des Mittelmeers. V. Osteuropa. Die Ostsee. VI. Romanen und Germanen. VII. Westeuropa bis 1800. VIII. Westeuropa im 19. Jahrhundert. Der Atlantische Ozean.

Nachdem der Herausgeber im 1. Bande sich einleitend über Gegenstand und Ziel einer Weltgeschichte, sowie über die Anordnung des Stoffes unter Heranziehung einer reichen, dem Nichthistoriker nicht immer geläufigen Literatur verbreitet hat, stellt Prof. Kohler in geistvoller, erschöpfender, scharf durchdachter und dabei doch knapper Weise die Grundbegriffe einer Entwickelungsgeschichte der Menschheit auf, gibt Friedrich Ratzel, indem er das Verhältnis des Menschen zur Erde erörtert, die Hauptsätze der Anthropogeographie in übersichtlicher Darstellung und schildert Johannes Ranke in knapper, dabei vortrefflicher und zweckentsprechender Darstellung die Vorgeschichte der Menschheit, indem er zuerst die älteste oder paläolithische Kulturgeschichte der Menschheit, die Zeit der Diluvialmenschen, sodann die Lebensweise der Steinzeitmenschen und zuletzt die Perioden aufdämmernder Geschichte, wie sie uns in der Bronze- und Eisenzeit entgegentreten, charakterisiert. Mit dem Betreten der Eisenzeit ist die Vorgeschichte selbst zur Geschichte geworden, und deshalb reiht Prof. Haebler an diese Vorgeschichte die Geschichte Amerikas, die, S. 179—574 umfassend, den umfangreichsten Teil des Buches bildet, von der grauen Urzeit bis zur Gegenwart reicht und nicht nur die amerikanischen Urvölker, den mittel- und südamerikanischen Kulturkreis und die Entdeckungs- und Eroberungsgeschichte, sondern auch die Geschichte des spanischen und englischen Kolonialreiches, die Unabhängigkeitskämpfe des Nordens und Südens, sowie die Geschichte Brasiliens, Mittel- und Nordamerikas bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in den Kreis ihrer Betrachtung zieht. Damit ist die Geschichte Amerikas in einem Umfange vertreten, wie in keiner der bisherigen Weltgeschichten, und es will scheinen, als ob diese übermäßige Ausdehnung die Geschichte der europäischen Kulturvölker ihrem Umfange nach etwas beeinträchtigen wolle. In einem Schlußkapitel würdigt der 1897 bereits verstorbene Reichsgraf von Wilczek die geschichtliche Bedeutung des Stillen Ozeans, indem er zunächst den Schauplatz nach geographischen Gesichtspunkten im Geiste Friedrich Ratzels beleuchtet und alsdann die Zeit vor Magalhaes, sowie die neue Zeit mit ihren gewaltigen Besitzveränderungen darstellt. Das ganze Kapitel ist nach des Verfassers Tode von Dr. Karl Weule überarbeitet.

Der 4. Band beschäftigt sich ausschließlich mit der Geschichte der Randländer des Mittelmeeres, und auch hier sind selbstverständlich die geographischen Rücksichten prinzipiell bestimmend für die Anordnung und Behandlung des Stoffes. Diese Rücksichtnahme auf die geographischen Grundlagen geht bisweilen so weit, daß historisch Zusammengehöriges dem geographischen Lokal zuliebe völlig auseinandergerissen wird. So wird z. B. die makedonische Geschichte von der griechischen nicht nur getrennt, sondern sie geht ihr auch in der Darstellung voraus. Ebenso ist, im Gegensatz zu der sonst beobachteten Anordnung, für die Gebiete der Balkan- und Apenninenhalbinsel, für welche die Quellen allzu reichlich fließen, ein Schnitt vorgenommen worden dergestalt, daß dem 4. Bande nur die Geschichte des klassischen Altertums einverleibt wurde, während die weiteren Schicksale von Byzanz, Griechenland und Italien im 5. und 6. Bande zu ihrem Rechte kommen sollen. Der ganze gewaltige Stoff wird in 8 Kapiteln behandelt. Im 1. Kapitel betrachtet der verstorbene Graf Wilczek in geistvoller Weise den inneren geschichtlichen Zusammenhang der Mittelmeervölker, dabei auch der weltgeschichtlichen Bedeutung des Mittelmeeres gedenkend. Im 2. Kapitel gibt Dr. Brandis eine rein sachliche Uebersicht über die Geschichte der alten Völker am Schwarzen Meere und am östlichen Mittelmeere. Ein besonderer Abschnitt von Prof. Walther behandelt in vortrefflicher, lebensvoller Darstellung eine bedeutende Periode der christlichen Kirchengeschichte, nämlich die Entstehung des Christentums und seine östliche Entfaltung in den Ländern Vorderasiens. Daran reiht sich im 4. Kapitel auf etwa 34 Seiten die Geschichte Nordafrikas von Heinrich Schurtz, im 5. die Geschichte Griechenlands bis zum Zeitalter Alexanders des Großen von Prof. v. Scala auf dem doch wohl etwas sehr knappen Raume von 41 Seiten, so daß nur der gründliche Kenner der griechischen Geschichte von der in großen Zügen erfolgten geschickten, kraftvollen Darstellung reichen Gewinn haben wird. Im 6. und 7. Kapitel werden die Urvölker der Apenninenhalbinsel von Prof. Pauli und die Geschichte Italiens und der römischen Weltherrschaft bis zu den Zeiten Justinians von Prof. Jung eingehend behandelt, so daß die römische Geschichte umfänglich besser als die griechische bedacht ist. Das 8. Kapitel bringt alsdann wieder in ununterbrochener Folge die Geschichte der Pyrenäischen Halbinsel von den ältesten Zeiten bis zu dem mit dem Verluste Kubas und der Philippinen erfolgten Ausscheiden Spaniens aus der Reihe der Kolonialmächte aus der Feder von Heinrich Schurtz, der seinen Stoff vortrefflich gruppiert und ebenso vortrefflich darstellt. So stellt sich auch der 4. Band, gleich dem ersten, trotz mancher Unebenheiten in Bezug auf das Stoffmaß als eine ganz ausgezeichnete Leistung dar, für welche den wissenschaftlich hochbedeutsamen Bearbeitern Dank und Anerkennung gebührt.

Der 7. und 8. Band, welch letzterer jedoch noch nicht erschienen ist, sollen, dem ursprünglichen Plane entgegen, als ein Ganzes aufgefaßt werden und die Geschichte Westeuropas bis zur Gegenwart in verschiedenen Unterabteilungen vorführen. Der 7. Band enthält fünf solcher Unterabteilungen: 1. Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen; 2. Renaissance, Reformation und Gegenreformation; 3. das abendländische Christentum und seine Missionstätigkeit seit der Reformation; 4. die soziale Frage; 5. die Entstehung der Großmächte. Die unaufhörlich fortschreitende geschichtliche Entwickelung ist also hier durch willkürliche Einschnitte nicht zerrissen worden, so daß der 8. Band in zwei größeren Kapiteln (Revolution, Cäsarismus und Reaktion; Ver-

fassungs- und Nationalstaat) sich ungezwungen dem 7. Bande anschließen kann. Von den fünf Kapiteln erregt besonders die Geschichte der sozialen Frage großes Interesse, da es wohl das erstemal sein dürfte, daß ihr in einer Weltgeschichte ein Platz von etwa 70 Seiten eingeräumt worden ist.

Der 3. Band zerfällt in zwei Teile; im ersten wird uns eine lückenlose Geschichte Westasiens in ununterbrochenem Flusse von den frühesten Zeiten an bis auf die Gegenwart, im zweiten eine umfassende Geschichte aller Gebiete Afrikas geboten. Wir erfahren zuerst die Geschichte des alten Westasiens (Babylon, Kampf zwischen Babylon und Assyrien, Assyrien, das chaldäische Reich, Elam, Syrien, Armenien, Medien und Persien, Phönikien, Karthago, Israel, Arabien vor dem Islam), sodann wird uns Westasien im Zeichen des Islams bis zur Gegenwart vorgeführt. Auch die Geschichte Afrikas ist in solchem Umfange noch nie in einer Weltgeschichte vertreten gewesen, denn es wird uns vorgeführt die Geschichte der Hottentotten und Zwergvölker, Ost-, West- und Innerafrikas, des Sudans und Abessiniens, sowie die Geschichte der kolonialen Beeinflussungen. Ein besonders umfangreiches Kapitel über die Geschichte Aegyptens von den ältesten Zeiten bis zur gegenwärtigen Besetzung durch die Engländer schließt den ebenso wie seine Vorgänger überaus fesselnden 3. Band.

Alle vier Bände enthalten am Schluß ein ausführliches Register, sowie eine beschränkte Anzahl historischer Karten und Abbildungen von Urkunden, Gefäßen, Denkmälern, Porträts u. s. w. in meist ganz vortrefflicher künstlerischer Ausführung, so daß neben dem textlichen auch der illustrative Teil die höchsten Ansprüche befriedigt und Herausgeber, Bearbeiter und Verleger sich in der vorliegenden „Weltgeschichte" ein Denkmal ihres Wissens und Könnens gesetzt haben. Möge eine fleißige Benutzung des Werkes seitens des deutschen Volkes so viel Fleiß und Geschmack lohnen. Den weiteren Bänden aber darf man sicher mit großer Erwartung entgegensehen.

16. Dr. **S. Günther**, Prof., Das Zeitalter der Entdeckungen. Mit einer Weltkarte. 144 S. (Aus Natur u. Geisteswelt. Bdch. 26.) Leipzig 1901, B. G. Teubner. 1 M., geb. 1,25 M.

Das wie alle Bändchen dieser vortrefflichen Sammlung sehr lesenswerte Büchlein enthält den Inhalt von sechs Vorträgen, welche der Verfasser im Auftrage des Münchener Volkshochschulvereins über die Geschichte des Entdeckungszeitalters gehalten hat. Es berichtet zunächst über die allmähliche Erweiterung der Kenntnis des Weltbildes in Altertum und Mittelalter, schildert dann die Entdeckungsfahrten der Portugiesen um die Südspitze Afrikas nach Vorderindien, sowie die Entdeckung der Neuen Welt durch Kolumbus, charakterisiert dann die erste Erdumsegelung und die Erschließung der Südsee durch Ferdinand Magalhaes, um zuletzt von den Entdeckungen und Eroberungen der Spanier und Portugiesen in Amerika und von dem Eintritt der Franzosen und der germanischen Völker in die Entdeckertätigkeit zu erzählen und damit bis zur Gegenwart zu gelangen. Das Büchlein berichtet in überaus fesselnder Weise, vertritt überall den neuesten Standpunkt der historischen Forschung in gemeinverständlicher Darstellung und kann daher für weitere Kreise warm empfohlen werden. Der beigegebenen Karte mangelt es infolge der Farblosigkeit an Uebersichtlichkeit. Auf S. 26 ist das Geburtsjahr Prinz Heinrichs des Seefahrers mit 1494 statt 1394 falsch angegeben.

17. **Georg Liebe**, Soziale Studien aus deutscher Vergangenheit. 119 S. Berlin 1901, H. Costenoble. 2 M.

Die in dem Heftchen vereinigten sechs Aufsätze, die Ausbreitung und Einfluß der Ansichten über einige soziale Verhältnisse im Verlaufe des geschichtlichen Werdens zu verfolgen bestrebt sind, heißen: „Ritter und Schreiber", „Die soziale Wertung der Artillerie", „Die Wallfahrten des Mittelalters und die öffentliche Meinung", „Militärisches Landstreichertum", „Auslandsreisen und nationale Opposition", „Die Nonne im Volkslied". Die aufgestellten Behauptungen werden überall durch Angaben aus der zeitgenössischen Literatur begründet. Einfach und schlicht in der Darstellung, sind die kurzen Arbeiten angenehm lesbar.

18. **Reinhold Röhricht**, Geschichte der Kreuzzüge im Umriß. 272 S. Innsbruck 1898, Wagnersche Universitätsbuchh. 3,60 M.

Eine Darstellung der Kreuzzüge kann schon von vornherein des Interesses ihrer Leser sicher sein; denn so verschieden auch der Standpunkt ist, von dem die Kreuzzüge beurteilt werden, ob sie als Auswüchse religiöser Phantastik oder als Raubzüge, als kräftigster Ausdruck echter Ritterlichkeit und Kirchlichkeit oder als Taten Gottes aufgefaßt werden, immer wird die Darstellung dieser auch durch die Sage so vielfach ausgeschmückten Verbindung des träumerisch-phantastischen Occidents mit dem märchenhaften Orient das Interesse von jung und alt erwecken und mit einer gewissen Andacht gelesen werden. Dieses Interesse darf man auch der vorliegenden „Geschichte der Kreuzzüge im Umriß" entgegenbringen, in der der Verfasser, „die breite Basis seiner Detailstudien verlassend, einmal ein Büchlein ohne das Rüstzeug gelehrter Nachweise einem weiteren Leserkreise darbietet, welches die Ergebnisse eigener, nicht erst aus zweiter oder dritter Hand empfangener Arbeit in gedrängter Form enthält". Mit der Geschichte der Kreuzzüge ist notwendigerweise auch die Geschichte des Königreichs Jerusalem zur Darstellung gekommen, und so wird der Leser nicht nur mit den Zuständen des heiligen Landes vor den Kreuzzügen und mit deren Verlauf, sondern auch mit den Königen des Königreichs Jerusalem und mit dessen Untergange bekannt gemacht. Der Verfasser erzählt einfach, fließend, gibt stets genau die Daten der Ereignisse an, beachtet freilich fast ausschließlich die politischen Verhältnisse, während das Kulturgeschichtliche stark zurücktritt, bringt sehr viel Namen und wird infolgedessen den weniger historisch geschulten Leser vielfach kalt lassen, zumal auch der katholische Standpunkt des Verfassers hier und da etwas aufdringlich hervortritt. Doch kann das Buch durchaus empfohlen werden.

19. **Reinhold Röhricht**, Deutsche Pilgerreisen nach dem Heiligen Lande. Neue Ausg. 360 S. Ebendas. 1900. 8 M.

Die nach dem im Jahre 1880 herausgegebenen größeren Werke des Verfassers „Deutsche Pilgerreisen nach dem heiligen Lande" in zweiter Ausgabe vorliegende kleinere Bearbeitung desselben Themas gibt in ihrem ersten Teile eine mit nicht weniger als 377 zum Teil recht umfangreichen Anmerkungen versehene allgemeine Schilderung einer solchen Pilgerreise vom Beginn des 14. bis zur Beendigung des 17. Jahrhunderts, in der sich Verfasser über die Beweggründe zu einer solchen Reise, über die Stellung der Kirche dazu, die äußeren Vorbereitungen zur Pilgerfahrt, über die Reise nach Venedig und den Aufenthalt daselbst, über die Ueberfahrt von Venedig nach der syrischen Küste, über die Ankunft des Pilgerschiffes in Jaffa, über den Landweg nach Jerusalem und den Aufenthalt daselbst, über die Reise nach den heiligen Stätten in der Umgebung

Jerusalems, nach dem Sinai und Aegypten oder nach Nordsyrien mit Damaskus und über die Heimkehr verbreitet. Die zahlreichen Anmerkungen enthalten zumeist die literarischen Belege für die Angaben der Schilderung. Der zweite Teil des Buches enthält ein chronologisch geordnetes Pilgerverzeichnis vom Jahre 1300 bis zum Jahre 1699 mit Angabe der betreffenden Quellen, das einen staunenswerten Fleiß verrät. Ein ausführliches Personen-, Orts- und Sachregister ermöglichen ein rasches Nachschlagen. Interessant sind auch die nach Text und Melodie beigegebenen ältesten Pilgerlieder. Für die Zwecke des Pädag. Jahresberichts kann nur der erste Teil des Buches in Betracht kommen.

20. Dr. **Ferdinand Hirsch**, Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausg. von der Histor. Gesellschaft in Berlin u. in deren Auftrage redigiert. 29. Jahrg. Berlin 1901, R. Gärtners Verl. 8 M.

Diese ganz vortrefflichen Mitteilungen, durch die Sitzungsberichte der Historischen Gesellschaft zu Berlin und eine ausführliche Uebersicht über die in jedem Jahre erscheinenden Osterprogramme der höheren Schulen, soweit sie Geschichtsarbeiten enthalten, ergänzt, berichten in vier vierteljährlich erscheinenden Heften über mehr als 200 Neuerscheinungen der historischen Literatur, skizzieren den Inhalt, weisen auf verwandte Erscheinungen hin, machen auch auf sachliche Irrtümer und Ungenauigkeiten, sowie auf sprachliche Mängel u. s. w. aufmerksam, enthalten sich aber im allgemeinen einer eingehenden Kritik, da sie nur orientieren, nicht aber subjektive Meinungsäußerungen bringen wollen. Für den Geschichtslehrer nicht nur, sondern auch für jeden, der sich über alle Neuerscheinungen der historischen Literatur unterrichten will, sind die „Mitteilungen" unentbehrlich.

21. **Eduard Meyer**, Geschichte des Altertums. Stuttgart 1901, J. G. Cotta Nachf.

3. Bd.: Das Perserreich u. die Griechen. 1. Hälfte: Bis zu den Friedensschlüssen von 448 u. 446 v. Chr. Mit 1 Karte. XIV u. 691 S. 13 M.

4. Bd.: Das Perserreich u. die Griechen. 3. Buch: Athen (Vom Frieden von 446 bis zur Kapitulation Athens im Jahre 404 v. Chr.). X u. 666 S. 12 M.

Nach jahrelanger Arbeit und mancherlei inzwischen gedruckten Vorarbeiten läßt Verfasser dem ersten und zweiten 1884 und 1893 erschienenen Bande seiner vortrefflichen „Geschichte des Altertums den vorliegenden dritten und vierten Band folgen. Der dritte Band zerfällt in zwei Bücher: Das erste Buch schildert den Orient unter der Herrschaft der Perser, das zweite das Zeitalter der Perserkriege. Im ersten Buche wird zunächst eine ausführliche Quellenkunde zur persischen und jüdischen Geschichte jener Zeit gegeben und alsdann dem Reiche der Achaemeniden, den im Perserreiche vertretenen orientalischen Völkern und den Anfängen des Judentums je ein umfangreicher Abschnitt gewidmet. Das zweite Buch gibt ebenfalls zunächst eine sehr umfangreiche Quellenkunde zur griechischen Geschichte von den Perserkriegen bis auf Philipp von Makedonien, um sich sodann in ausführlicher Darstellung über die Schlacht bei Marathon, die Schlachten bei Salamis, Himera, Plataeae und Mykale, über die Wirkung der Perserkriege, die Anfänge der attischen Großmacht, die radikale Demokratie in Athen und den Bruch mit Sparta, über den Ausgang der Perserkriege und den ersten Krieg Athens gegen die Peloponnesier, sowie über die seit den Perserkriegen herrschenden Zustände auf Sizilien, in Italien und Karthago zu verbreiten. Die Darstellung ist überall klar, ungemein fesselnd und anziehend, entbehrt des oft so stören-

den Beiwerks von zahlreichen Fußnoten literarischen Inhalts und der Auseinandersetzung mit entgegenstehenden Anschauungen, weist aber innerhalb des Geschichtstextes in Abschnitten mit kleinerem Druck auf eine meist umfangreiche Literatur hin und setzt sich mit entgegenstehenden Auffassungen kurz auseinander. Diese Abschnitte sind für denjenigen, der nur den Genuß der Lektüre ohne das kritische Beiwerk haben will, leicht zu überschlagen. Es sind selbstverständlich alle Seiten des geschichtlichen Lebens zur Darstellung gekommen, Politik und Religion, Rechtspflege und Kriegskunst, Literatur und Kunst, Handel und Verkehr u. s. w., und überall tritt dem Leser die stark kritische Art des Verfassers entgegen. Die beigegebene, in großem Maßstabe ausgeführte Karte will dem Leser die Weltlage zur Zeit des Entscheidungskampfes von 480 in ihrer Totalität anschaulicher vor Augen führen, als das Wort es vermag. Zu diesem Zweck ist das bewohnte Kulturland von den unter der Hoheit des Perserreichs stehenden Wüsten- und Steppengebieten durch den Farbenton geschieden, damit man auf diese Weise einen richtigen Begriff von der Größe und Machtstellung des Perserreichs erhält. Dieser Zweck erscheint völlig erreicht.

Der vierte Band behandelt neben der äußeren Geschichte, besonders des peloponnesischen und korinthischen Krieges, namentlich die griechische Kultur des 5. Jahrhunderts und somit den weitaus schwierigsten Teil des ganzen Werkes, der uns hineinführt in die Glanzzeit Athens unter Perikles und die Kultur des perikleischen Zeitalters in vortrefflicher Darstellung vor Augen führt. Ein fünfter Band wird dann den Ausgang der griechischen Geschichte, nämlich die Zeit von 404 bis 355, und zugleich das gemeinsame Register für alle drei Bände enthalten. Auch rein äußerlich ist die Zusammengehörigkeit dieser drei Bände durch die fortlaufende Bucheinteilung und Paragraphenzählung gekennzeichnet. Das ganz vortreffliche Werk, welches das gesamte Material in völlig selbständig durchgearbeiteter Gestalt vorlegt, sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Der fünfte Band wird anfangs 1902 erscheinen.

22. **Chr. Röse**, Gesellschaftskunde. Das Wissenswerteste aus der Staaten- u. Gesetzeskunde, sowie der Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauche in Volks- und Fortbildungsschulen bearb. 95 S. Hannover 1901, C. Meyer. Kart. 60 Pf.

Verfasser, der sein Buch für Volks- und Fortbildungsschulen, d. h. doch wohl nur für die Lehrer derselben, zur Auswahl und gelegentlichen Verwertung bestimmt hat, charakterisiert zunächst die Einrichtung der menschlichen Gesellschaft, sodann den Entwickelungsgang der menschlichen Gesellschaft in der Volkswirtschaft und zuletzt die Volkswirtschaft der menschlichen Gesellschaft in der Gegenwart, mit der er die Gesetzeskunde verknüpft. Der erste Teil enthält das, was man sonst unter „Bürgerkunde" versteht; der zweite gibt eine ganz kurze volkswirtschaftliche Entwickelungsgeschichte, und der dritte verbreitet sich ausführlicher über die Volkswirtschaft der Gegenwart, dabei die Aneignung und Pflege der Naturgüter, die Veredelung der Güter, die Vertreibung oder Verbreitung der Güter, den Verbrauch oder die Konsumtion der Güter und die Voraussetzung aller wirtschaftlichen Tätigkeit (Eigentum, Steuern, Versicherungswesen) beleuchtend. Die Darstellung ist knapp, übersichtlich, durch häufige Anwendung von Fettdruck leicht übersehbar, aber doch stellenweise etwas zu abstrakt, der konkreten Beispiele entbehrend, so daß das Buch nicht ein Lese-, sondern nur ein Lernbuch ist. Als solches kann es gute Dienste leisten. Es sei daher empfohlen.

23. **M. Grieb**, Bürgerkunde. Ein Hilfsbuch für den Unterr. in der Gesetzeskunde u. Volkswirtschaftslehre, sowie zum Selbstunterr. VI u. 203 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Diese umfangreiche, aus der Unterrichtspraxis hervorgegangene Bürgerkunde will der deutschen Jugend die notwendigsten gesetzlichen Kenntnisse vermitteln, sie mit den Rechten und Pflichten der Staatsbürger bekannt machen, ihr Interesse am öffentlichen Leben wecken und damit zugleich den nationalen Sinn in unserem Volke pflegen helfen. Zu diesem Zwecke soll schon dem Volksschüler durch gelegentliche Belehrungen in den einzelnen Unterrichtsfächern eine gewisse Menge bürgerkundlicher Kenntnisse übermittelt werden, während Verfasser für die Fortbildungsschulen und ähnliche Anstalten, sowie für die Seminarien einen gesonderten Unterricht in der Bürgerkunde fordert, da ihm für unsere Jugend die Bekanntschaft mit den Verhältnissen unseres eigenen Staats- und Gemeindelebens wichtiger ist als die Kenntnis des Staatslebens der alten Völker. Der Verfasser denkt sich also sein Buch nicht nur in die Hand der Lehrer, sondern auch in die der Seminaristen und Fortbildungsschüler, und da es durch eine Erklärung der wichtigsten Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuchs an passenden Beispielen ein Eindringen in das Verständnis desselben erleichtern will, so hält er es auch in der Hand des deutschen Bürgers als zur Selbstbelehrung geeignet. Zur Erreichung dieses Zweckes ist das Buch in der Tat vortrefflich geeignet. In den Mittelpunkt der Betrachtung wird immer der Mensch gestellt, so daß er in den wichtigsten gesetzlichen Fragen vom Augenblicke der Geburt an durch das Familien- und Berufsleben, durch die bürgerliche, kirchliche und staatliche Gemeinschaft begleitet wird. Deshalb handelt der erste Teil von den Rechten und Pflichten der Minderjährigen, der zweite von den Rechten und Pflichten der Volljährigen. Im ersten Teile beleuchtet Verfasser die Gewalt der Eltern über minderjährige Kinder, die Vormundschaft über Minderjährige, die Fürsorgeerziehung der Minderjährigen, die Beschäftigung Minderjähriger, die höhere Schulbildung und das Berechtigungswesen, den Eintritt in das Heer und die Marine und die besonderen Rechte und Pflichten der Minderjährigen. Der zweite Teil verbreitet sich in zum Teil recht umfangreichen Ausführungen über das Familienleben, den Beruf, die Gemeinde, den Staat, das Gerichtswesen. Die Darstellung ist sehr ansprechend und erschöpfend, übersichtlich und durch Beispiele leicht verständlich, so daß das Buch rückhaltlos Empfehlung verdient.

24. **H. Mahraun**, Volkswirtschaftliches Lesebuch, zum Unterrichtsgebrauch bearb. 2. Aufl. IX u. 102 S. Berlin 1902, C. Heymanns Verl. Geb. 1,25 M.

In Form von kurzen wirtschaftlichen Beispielen des täglichen Lebens sucht das Buch schon die Jugend mit den Grundzügen der Volkswirtschaftslehre bekannt zu machen, indem es in zehn Abschnitten belehrt über die Wirtschaft, die Arten der wirtschaftlichen Tätigkeiten, die Gütererzeugung, den Verkehr, das Einkommen und seine Verteilung, den Verbrauch, die Volkswirtschaft als Organismus, die Organe des volkswirtschaftlichen Organismus und die Volkswirtschaftspolitik. Dabei begnügt es sich mit der Erzählung der Beispiele und überläßt es dem Leser, aus dem angeführten konkreten Bilde die mehr oder minder abstrakte Theorie der volkswirtschaftlichen Grundbegriffe auszulösen und so nicht nur einiges Verständnis für das vielverzweigte Wirtschaftsleben der Gegenwart zu gewinnen, sondern auch Augen und Ohren zu öffnen für die Betätigung dieses Lebens. Die vom Verfasser gewählte Erzählform fesselt den Leser

immer wieder und läßt die Langeweile nicht aufkommen. Das Buch erscheint daher vortrefflich geeignet, seinen Zweck zu erfüllen, und daß es gelesen wird, bezeugt die zweite Auflage desselben.

25. Dr. A. Giese, Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde u. Deutsche Bürgerkunde, zum Abschluß des Geschichtsunterr. auf höheren Schulen bearb. 40 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 50 Pf.

Das kleine, sich in geschmackvollem Gewande präsentierende Heftchen zerfällt, wie schon sein Titelzusatz besagt, in zwei Teile: im ersten bietet Verfasser in zehn Paragraphen Belehrungen über allgemeine Geschichtskunde, im zweiten über deutsche Bürgerkunde, wobei er sich wieder über das deutsche Reich, den preußischen Staat und außerpreußische Staaten verbreitet und besonders deren Verfassung und Verwaltung, Zölle und Steuern, Heer und Marine, Erwerbs- und Rechtsleben, soziale Gesetzgebung, Bürgerrechte und Bürgerpflichten kurz und übersichtlich beleuchtet. In der allgemeinen Geschichtskunde gibt er einen Ueberblick über den Gang der Weltgeschichte, über die wirtschaftliche Entwickelung der Menschheit, die Lebensbedingungen der Staaten, die Staatsformen, vergleicht und würdigt diese Staatsformen, verbreitet sich über die Volksvertretung, die Entwickelung der Staatsverwaltung, über Steuern, Zölle und Kolonien, über Staatenbund und Bundesstaat, Personal- und Realunion. Das Heftchen ist ein kurzer Auszug aus des Verfassers früher erschienener deutscher Bürgerkunde. Es ist nicht nur für Schüler höherer Schulen geeignet, sondern das meiste von seinem Inhalt muß gelegentlich auch in der Volksschule zur Besprechung kommen; es sei daher auch für Lehrer zu kurzer und rascher Orientierung empfohlen.

VIII. Deutscher Sprachunterricht.

Von

Dr. H. Zimmermann,

Schuldirektor in Leipzig.

I. Allgemeine Schriften.

1. O. Behaghel, Prof., Die deutsche Sprache. 2. neubearb. Aufl. VIII u. 370 S. Leipzig 1902, G. Freytag. Geb. 3,60 M.

Für jeden Deutschen, der für das Wesen seiner Muttersprache, ihre geschichtliche Entwicklung und ihre Ausgestaltung bis zur Jetztzeit ein Interesse hat, bietet diese Schrift ein zutreffendes und klares Bild. Sie ist in der deutschen Universalbibliothek für Gebildete, die unter dem Titel: „Das Wissen der Gegenwart" bekannt ist, zum ersten Male 1886 erschienen, hat aber in der jetzigen Ausgabe durchgreifende Veränderung und eine so bedeutende Vermehrung erfahren, daß sie von 231 Seiten zu 370 erweitert worden ist. Der erste allgemeine Teil beginnt mit den Verschiedenheiten innerhalb der deutschen Sprache, wie sie teils durch die Zeit, — vorgermanische, indogermanische Zeit —, Accent- und Lautverschiebungen, das Germanische und seine Unterabteilungen, die Periode des Deutschen im engeren Sinne — alt-, mittel- und neuhochdeutsche Zeit —, teils durch den Raum entstanden sind. Er behandelt ferner die geschriebene und gesprochene Rede, die sachlichen Verschiedenheiten zwischen beiden, die Schriftsprache als Einheitssprache im Gegensatz zu den örtlichen Verschiedenheiten der Mundarten, die Abstufungen zwischen Schriftsprache und Mundart und die Entstehung der mundartlichen Literatur. Der zweite Abschnitt des allgemeinen Teiles erörtert die Entstehung der sprachlichen Verschiedenheiten durch die Triebkräfte des Seelenlebens, berücksichtigt bei den einzelnen Veränderungen die Wandlungen der äußeren Form und der Bedeutung, die Gewinnung von neuen Sprachformen und die Verbreitung der Sprachveränderungen über die verschiedenen Teile des Sprachschatzes, bei den Sprechenden derselben Sprache und durch Raum und Zeit, während der dritte Abschnitt zeigt, wie die fremden Sprachen auf das Deutsche eingewirkt haben. Der zweite und besondere Teil behandelt in acht Abschnitten die Schrift, die Rechtschreibung, die Wortbetonung, die Lautlehre, die Wortbeugung, die Wortbildung, die Satzfügung und die Eigennamen, woran sich ein ausführliches Wort- und Sachverzeichnis anschließt. Das Buch ist nicht für Lehrzwecke geschrieben, wird aber dem Lehrer bei seinen Vorbereitungen auf den Unterricht vielseitige Anregung geben. Frei von lehrhaften Auseinandersetzungen, beruht es doch auf festen wissenschaftlichen Grundlagen, demzufolge es sich für alle ihre Muttersprache liebende Deutsche als verständliche, angenehm belehrende Lektüre erweisen wird.

2. Dr. F. **Lütgenau**, Der Ursprung der Sprache. 32 S. Leipzig 1901, H. Seemann Nachf. 1,50 M.

Diese sprachpsychologische Untersuchung beschäftigt sich zunächst mit der Frage, ob die Sprache auf Lautnachahmung oder auf Empfindungslauten beruht. Indem der Verfasser den ersten Teil derselben, der besonders in Max Müller seinen Vertreter gefunden hat, verneint, nimmt er als erste Sprachstufe an, daß die Sprache mit Lauten beginnt, die eine Reaktion auf einfache Empfindung bilden. Mit der Fixierung dieser Laute erhebt sich das Empfinden zum Vorstellen. Als zweite Stufe bezeichnet er die Namen für Vater und Mutter, die das Erzeugnis des Verhältnisses zwischen Kind und Eltern sind, findet als dritte Stufe das Benennen gemeinsamer Tätigkeit und der Gegenstände, die das Ergebnis dieser Tätigkeiten sind. Darnach unterscheiden sich zwei Wortklassen, während die Beugung noch fehlt. Auf der vierten Stufe, wohin auch die Beugung gehört, erfolgt die Benennung von individuellen menschlichen Tätigkeiten, von Naturerscheinungen und von abstrakten Begriffen. Nachdem er zu diesem Resultate gekommen ist, kritisiert er in dem Abschnitte, was die neueren Naturforscher über den Ursprung der Sprache sagen, ausführlich die Ansichten, die Häckel in seinen „Welträtseln" ausgesprochen hat, und schließt mit einem geschichtlichen Ueberblick über die Versuche, den Ursprung der Sprache zu ergründen, mit besonderer Berücksichtigung der Ansichten von Epikur, von Herder, W. v. Humboldt und Condillac. Die inhaltreiche Schrift, die auf sorgfältigen sprachphilosophischen und geschichtlichen Studien beruht, ist äußerst interessant, sie wird jedem Lehrer, der sich mit dieser Frage beschäftigt, reichen Genuß gewähren.

3. W. **Wundt**, Sprachgeschichte und Sprachpsychologie. Mit Rücksicht auf B. Delbrücks „Grundfragen der Sprachforschung". 110 S. Leipzig 1901, W. Engelmann. 2 M.

Der berühmte Leipziger Philosoph, der schon in seiner Völkerpsychologie die Entwickelungsgesetze der Sprache untersucht hat, erörtert in vorliegender Schrift das Verhältnis der Sprachgeschichte zur Sprachpsychologie unter Bezugnahme auf Delbrücks „Grundfragen der Sprachforschung mit Rücksicht auf W. Wundts Sprachpsychologie" (Straßburg, Trübner 1901). Dankbar erkennt er das Bestreben Delbrücks an, zwischen Sprachforschung und Psychologie unbefangen und wohlwollend zu vermitteln und begrüßt dessen Schrift als ein Zeugnis des wachsenden Interesses der Sprachwissenschaft für die psychologischen Probleme der Sprache. Aber doch sind zwischen den Anschauungen beider Gelehrten nicht unwesentliche Differenzpunkte, und diese zu beleuchten, ist der Zweck der Wundtschen Schrift, die weniger gegen Delbrück als gegen das ganze gegenwärtige Verhalten der historischen Sprachforschung zur Psychologie gerichtet ist; denn während es sich bei dieser um eine Anwendung der Psychologie auf die Sprache handelt, so bei Wundt um die Gewinnung einer Psychologie aus der Sprache. Davon ausgehend behandelt er die Gebärdensprache, die Fragen des Lautwandels, die Grundfragen der Syntax und den Ursprung der Sprache und legt mit dieser Schrift Zeugnis dafür ab, daß sich Sprachgeschichte und Sprachpsychologie der Notwendigkeit gegenseitiger Wechselwirkung immer mehr bewußt werden müssen.

4. O. **Ganzmann**, Ueber Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. 80 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Die Schrift gehört der Sammlung von Abhandlungen aus dem

Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie an, die von H. Schiller und Th. Ziehen herausgegeben wird, und bildet dort das 6. Heft des 4. Bandes. Um die Grundlagen zu einer naturgemäßen Methode des Sprachunterrichts zu finden, untersucht darin der Verfasser, nachdem er in der Einleitung nachgewiesen hat, wie aus den Nervenerregungen Empfindungen entstehen und diese zu Sach- und Sprachvorstellungen werden, das Verhältnis der Sprach- und Sachvorstellungen an sich. Er behandelt dabei zunächst das konkrete Hauptwort, wobei sich die Sprachvorstellungen mit den Sachvorstellungen verbinden, ferner die Worte, die eine an sich unselbständige Teilvorstellung bezeichnen, wie die Bei-, Umstands-, Zahl- und Zeitwörter, die Abstrakta, die offne und geschlossene Wortgruppe (den Satz), das Sprachstück und die Schriftsprache. Der zweite Abschnitt des Buches beschäftigt sich mit der Sprachform und den ihr entsprechenden Sachvorstellungen im besonderen, bestimmt das Verhältnis der Sprache zur Logik und zeigt, nach welchem Prinzip wir die Formen der Sprache bilden, und die der Formenbildung entsprechenden Bildungsideale. Im dritten Abschnitte sind die sprachpsychologischen Untersuchungen übertragen auf die Fremdsprache, wobei in Betracht gezogen worden sind die den Sprachvorstellungen zu Grunde liegenden Sachvorstellungen, die Verbindungen der Sprach- und Sachvorstellungen bei der Fremdsprache, die Sprachform und die Schrift. Die auf sorgfältigen psychologischen Studien beruhende Abhandlung gibt strebsamen Lehrern vielseitige Anregung.

5. Dr. **A. Waag**, Oberschulrat, Bedeutungsentwickelung unseres Wortschatzes. XVI u. 200 S. Lahr 1901, M. Schauenburg. 3 M.

Die Vielseitigkeit unsrer Lebensanschauung trägt sich auch auf die Sprache über und wirkt auf das Verschieben der Bedeutung wichtiger Wörter, die sich im stillen eigentlich fortwährend vollzieht, wie schon Hildebrandt früher ganz richtig bemerkt hat. Wie interessant diese sprachlichen Beobachtungen für die Schüler und überhaupt für jeden gebildeten Deutschen, und wie fördernd sie für die Klarheit des Denkens sind, ist leicht zu erkennen, und es ist eine dankenswerte Aufgabe, der sich der Verfasser obengenannten Buches unterzogen hat, wenn er in zusammenhängender Darstellung die Bedeutungsentwicklung unsres Wortschatzes auf Grund von „Hermann Pauls deutschem Wörterbuch" in ihren Haupterscheinungen behandelt hat. Außer der Einleitung, die sich mit einigen allgemeinen Fragen und den für die Bedeutungslehre grundlegenden Werken beschäftigt, zerfällt das Buch in acht Kapitel. Während es im ersten zeigt, wie die Bereicherung des Bedeutungsinhaltes zur Verengung des Bedeutungsumfanges führt, geht das zweite auf die Erweiterung des ursprünglichen Bedeutungsumfanges ein, zeigt im dritten, wie die Metapher aus der Verbindung von Erweiterung und Verengung des Bedeutungsumfanges entsteht, und im vierten, in der Metonymie, die Uebertragung auf das räumlich, zeitlich oder kausal mit dem Grundbegriff Verknüpfte. Die übrigen Kapitel beschäftigen sich mit anderen Arten des Bedeutungswandels — Uebertreibung, Abschwächung, Euphemismus, Entwertung —, mit der Aufeinanderfolge verschiedener Arten des Bedeutungswandels, mit dem Bedeutungswandel von Wortgruppen, mit der Anpassung von Kulturverhältnissen. Ein Wörterverzeichnis trägt zur schnellen Orientierung bei und erleichtert den Gebrauch des Buches, das den Lehrern der deutschen Sprache eine reiche Fundgrube von Material zur psychologischen Betrachtung des Wortschatzes bietet.

6. Dr. **Th. Matthias**, Bismarck als Künstler nach den Briefen an seine Braut und Gattin. Eine sprachlich-psychologische Skizze. XII u. 234 S. Leipzig 1902, Fr. Brandstetter. 3 M., in Leinen geb. 3,80 M.

Wenn Bismarcks Stil bisher vorwiegend an Aktenstücken und Staatsreden beobachtet und hier als der Ausdruck seines gewaltigen Geistes, seiner mächtigen, fest in sich geschlossenen Persönlichkeit erkannt worden ist, so offenbart sich in den Briefen an seine Braut und Gattin, durch deren Veröffentlichung Fürst Herbert Bismarck seinem Vater eins der schönsten Denkmäler gesetzt hat, ein so reiches, tiefes Gemüt, eine so vielseitige schöpferische Gestaltungskraft, wie sie nur eine echte Künstlernatur zu bieten vermag. Es mag daher die vorliegende sprachliche Studie, die sich mit diesen Briefen nach ihrer sprachlichen Seite eingehend beschäftigt, dankbar begrüßt werden, zeigt sie doch, wie selbständig und eigenartig in den Briefen, in welchen die tiefsten und leisesten Stimmungen des Seelenlebens wiederklingen, Bismarck gedacht und gesprochen hat. Der Verfasser der Sprachstudie ist nach einer allgemeinen Würdigung der Briefe auf die eigenartige Wortbildung und den Wortgebrauch eingegangen, berührt weiter die Anschaulichkeit und den Empfindungsgehalt der Darstellung und die Gebiete, denen die Bilder und Vergleiche entnommen sind und verbreitet sich dann über die in den Briefen geoffenbarte Weltanschauung, die sich gliedert in folgende Gruppen: Bismarck und sein Haus, Bismarck und sein Gott, Bismarcks künstlerische Freude am Irdischen ein Ausfluß seines Glaubens, ästhetisches Gefallen an der Außenwelt, nationale Bestimmtheit des Bismarckschen Denkens und Fühlens, Bismarcks Humor. Mit großer Sorgfalt sind dazu die Belegstellen aufgesucht und angegeben. Für die, welche die Briefe kennen und sich an ihrer schlichten Einfachheit und Innigkeit, ihrer tiefen Empfindung und ihrem gesunden Humor erfreuen, wird das Buch mit seinen zusammenhängenden Gruppen willkommen sein, wird es doch sicher mit dazu beitragen, ihm, dem größten Deutschen der Neuzeit, menschlich näher zu treten und doch auch wieder ihn in seiner Größe in den persönlichen Verhältnissen des Lebens kennen zu lernen.

II. Methodische Schriften.

7. **W. Vietor**, Prof., Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? 3. Aufl. 30 S. Marburg, N. G. Elwertsche Verl. 60 Pf.

Der Verfasser, wohl einer der berufensten Vertreter der phonetischen Wissenschaft, hat in diesem Schriftchen einen in Frankfurt a. M. und in Kassel vor einer zahlreichen Zuhörerschaft von Lehrern und Lehrerinnen gehaltenen Vortrag veröffentlicht, in welchem er die beiden für den deutschsprachlichen Unterricht wichtigen Fragen beantwortet: Welche Aussprache soll in der Schule gelehrt werden und in welcher Weise soll sie gelehrt werden? Auf die erste Frage gibt er die Antwort, daß die Schule die Pflicht hat, eine mustergültige gemeindeutsche Aussprache, d. h. die im ernsten Bühnendrama übliche, wesentlich norddeutsche Bühnensprache zu lehren. Diese Forderung wird von allen neueren Sprachtheoretikern anerkannt, wie denn vor mehr als vierzig Jahren der berühmte Leipziger Germanist Zarncke in seinen Vorlesungen über die deutsche Grammatik dies schon ausdrücklich aufgestellt hat. Ehe der Verfasser zur Beantwortung seiner zweiten Frage übergeht, führt er das für Schule und Bühne mustergültige Lautsystem vor, dessen einzelne Gebiete nach der vorgelegten Lauttafel eingehend behandelt worden sind. Daran anknüpfend verlangt er, daß der Ausspracheunterricht vom Laute und nicht von der Schrift aus-

gehen soll, daß der Schüler die vom Lehrer vorgesprochenen Laute auffassen und wiedergeben lernen muß. Zur Erwerbung einer guten und schönen Aussprache ist die Bildung des Gehörs und der Sprachorgane unerläßlich. Auf S. 8 des Buches, Z. 2 v. oben hat sich ein sinnentstellender Druckfehler eingeschlichen, der sich aber leicht verbessern läßt. Es muß dort heißen im ernsten statt im ersten Drama.

8. **H. Hoffmann**, Taubst.-Lehrer, Die Lautwissenschaft (Phonetik) und ihre Verwendung beim muttersprachlichen Unterricht in der Schule. VIII u. 120 S. m. 22 Abbild. Breslau 1901, F. Hirt. 2 M.

Der Umstand, daß im muttersprachlichen Unterricht in der Schule in der neueren Zeit die Lautwissenschaft einen erhöhten Einfluß erlangte, hat den Verfasser vorliegender Schrift veranlaßt, darzulegen, worin das Wesen und der Zweck der Lautwissenschaft eigentlich besteht, was der Volksschullehrer davon wissen muß und inwieweit dann dieses Wissen die praktische Betätigung des Lehrers beeinflussen soll. Um den Gegenstand möglichst erschöpfend zu behandeln, ist im ersten Kapitel seiner geschichtlichen Entwicklung nachgegangen, während das zweite das Wissenswerteste aus der Lautwissenschaft behandelt und außer einer kurzen Betrachtung der Entwicklung unsrer Muttersprache in die Kenntnis der Lautbildung und Lautordnung einführt und einen Einblick in die gegenseitige Beeinflussung benachbarter Laute und in die Vorgänge bei der Betonung gibt. Zur Veranschaulichung dieser Vorgänge sind zahlreiche schematische Abbildungen der einzelnen Sprechorgane benutzt worden. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den auf Erkrankungen des Nervensystems beruhenden Sprachgebrechen und mit der durch Mißbildungen einzelner Teile des Sprechorgans bedingten unnatürlichen Lautbildung. Endlich versucht das letzte Kapitel nachzuweisen, wie die Lautkunde beim Unterricht in der Muttersprache, beim Sprech-, Lese- und Rechtschreibunterricht zu berücksichtigen ist. Die Schrift beruht auf großer Sachkenntnis, zu deren Erwerb bei der Ausbildung seines speziellen Lehrberufs dem Verfasser sich Gelegenheit bot. Sie ist bei aller Gründlichkeit so abgefaßt, daß jeder Lehrer bei einigem Interesse für den Gegenstand sich hineinarbeiten und daraus das entnehmen kann, was zu beachten ist, um eine gute Aussprache des Deutschen zu erzielen.

9. **W. Missalek**, Lehrer, Die Bedeutung der Phonetik für den Deutschunterricht. 40 S. Breslau 1901, W. G. Korn. 50 Pf.

Nach einer kurzen Darstellung des Wesens der Phonetik, die früher schon unter dem Namen der Lautlehre in die Sprachlehre eingeführt gewesen ist, versucht der Verfasser den Nachweis zu liefern, wie die Phonetik im stande ist, die Sprache des Volkes zu veredeln, den Leseunterricht zu vereinfachen und zu erleichtern und den Rechtschreibunterricht in gesunde Bahnen zu lenken. Am eingehendsten ist dabei die Bedeutung der Phonetik fürs Lesen und Schreiben besprochen worden. Nach den hierbei ausgesprochenen Grundsätzen hat der Verfasser eine Rechtschreibfibel bearbeitet, die in ihrem ersten Teile sich auf die lauttreue Schreibung beschränkt und erst dann, wenn davon die mechanische Lesefertigkeit erreicht worden ist, zu den nichtphonetischen Zeichen, sowie den Dehnungs- und Schärfungszeichen, also zur Andersschreibung übergeht.

10. **P. Tesch**, Sem.-Oberl., Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen u. Lehrer. XVI u. 404 S. Halle 1901, H. Schrödel. 3,50 M.

Da ein richtiges Verständnis der Sprachlehre ohne einen Einblick in

die Sprachgeschichte nicht gewonnen werden kann, hat der Verfasser den Schülern der Lehrerbildungsanstalten die Geschichte der deutschen Sprache in kurzen Zügen vorgeführt und die Ergebnisse der Sprachforschung in den letzten Jahrzehnten zugängig gemacht. Die Sprachlehre beginnt er mit physiologischen Erörterungen über die Laute, mit deren Entstehung, Bildung und Verwertung in der gesprochenen Sprache jeder Lehrer vertraut sein muß. Sodann erörtert er die geschichtliche Veränderung und Umbildung der Laute, woran sich die Begründung der vorgeschriebenen Rechtschreibung anschließt. In der auf die Lautlehre folgenden Wortlehre werden unter Zugrundelegung der einzelnen Wortarten die allgemeinen, die seltenen, die poetischen und viele veraltete Spracherscheinungen erklärt. Die Wortbildung ist ausführlich behandelt, und die Belehrungen bei jeder Wortart sind an die der Wortformenlehre unmittelbar angeschlossen, wobei zuerst allgemeine Bildungen, dann die Besonderheiten berücksichtigt sind; den Schluß machen Redensarten, die sprachgeschichtlich erklärt werden. Die Satzlehre ist nach dem Vorgange Kerns möglichst vereinfacht worden, es kam dabei weniger auf allgemeine logische Auseinandersetzungen, als auf klare Veranschaulichung durch das Satzzeichnen (Satzbilder) an. Zahlreiche Satzbeispiele, zumeist der klassischen Literatur entnommen, sind zur Erläuterung der einzelnen sprachlichen Erscheinungen beigegeben. Als Vorzug des Buches ist hervorzuheben, daß in ihm die bisher üblichen lateinischen Benennungen durch deutsche Ausdrücke ersetzt worden sind. Nur in ganz seltenen Fällen, wo die Verdeutschung noch Schwierigkeiten machte, ist davon abgewichen worden. Das auf gründlichem Studium beruhende, doch klar, leichtfaßlich und übersichtlich geschriebene Buch wird sicher nicht nur den deutschen Sprachunterricht in den Seminarien fördern und vertiefen helfen, sondern auch Lehrern noch vielseitige Anregung zum Weiterstudium geben, das auch durch den Literaturnachweis guter, diesem Zwecke dienender Schriften erleichtert wird.

11. **K. Moißl**, Zum deutschen Sprachunterricht in der Volks- und Bürgerschule. 98 S. Leipzig 1900, G. Freytag. 1,80 M.

Des Schülers Vorbild für seine Sprachbildung ist der Lehrer: von diesem Gedanken ausgehend, charakterisiert der Verfasser zuerst die Sprache des Lehrers, wie sie beschaffen sein muß, wenn sie vorbildlich wirken soll. In Bezug auf den deutschen Sprachunterricht selbst sieht er als dessen Grundlage und Mittelpunkt in der Volksschule das Lesebuch an. Wie die Lesestücke, die sich nach der vom Verfasser vorgeschlagenen Dreiteilung in Prosa, Poesie und poetische Prosa gruppieren, zu behandeln sind, wie sie vorzüglich für den Stilunterricht fruchtbar zu machen sind, legt er in seinen Auseinandersetzungen dar. Bei Behandlung der Stücke kommt es ihm weniger auf Formen- und Regelwerk als auf Erfassen des Inhaltes an. Zwischen die reine Prosa, vertreten durch die Beschreibung und die meisten realistischen Lesestücke, und den poetischen Teil wird die poetische Prosa als jene Art des Ausdrucks eingeschoben, die sich nicht an Rhythmus und Reim bindet, aber durch ihre Schönheit und Gemütstiefe, durch ihre Einwirkung auf die Phantasie die Wirkung poetischer Lesestücke zu erzeugen vermag. In den Schilderungen und Betrachtungen, vorzüglich aber in den Erzählungen bietet hierfür das Lesebuch hinreichende Beispiele. Als Typen der Behandlungsweise werden neun erzählende Gedichte eingehend besprochen und daran auch das, was über die äußere Form der Gedichte, über Rhythmus und Ton, Vers, Strophe und Versfuß, zu sagen ist, angeschlossen. Die methodischen Fingerzeige, die bei der Behandlung zu beachtenden Richtungslinien sind beherzigenswert.

12. J. Boock, Oberl., Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. VIII u. 266 S. Berlin 1901, R. Gärtners Verl. 5 M.

Aehnlich wie Rudolf Lehmann in seinem „Deutschen Unterricht" die Ziele und die Methode des deutschen Sprachunterrichts für die höheren Klassen bestimmt hat, sucht Boock eine zusammenfassende Darstellung für die Behandlung des muttersprachlichen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe zu geben. Da die Grundlage dieses Unterrichts in gleichem Maße die Lektüre, die Grammatik und die Stilübungen umfaßt und eine innige Vereinigung dieser Zweige des Unterrichts aufzeigen muß, so gruppiert der Verfasser seine Darlegungen nach jenen drei Abteilungen in die Lektüre, die Grammatik und die Stilübungen. Im ersten Teile stellt er zunächst die allgemeinen grundlegenden Gesichtspunkte fest und geht dann über zur speziellen Methodik des einzelnen Lesestückes — Einführung in das Verständnis, Gewinnung des Aufbaues eines Stückes, Methodik der Behandlung der Gedichte —, und zur unterrichtlichen Verwertung des rezipierten Stückes. Im zweiten Teile wird die Notwendigkeit grammatischer Belehrung aus ihrem Wesen und aus ihrer Stellung zu andern Disziplinen und die sich daraus ergebende Folgerung für ein grammatisches Lehrbuch nachgewiesen und darauf die spezielle Methodik des grammatischen Unterrichts, die Formen- und Satzlehre, die Interpunktion und die Orthographie, und das dabei einzuschlagende Lehrverfahren des Erkennens, des Einübens und der Verwertung behandelt. Der letztere Teil umfaßt die Methodik und die Technik der Stilarbeiten. So zeigt das Buch das Ineinandergreifen der einzelnen Disziplinen des deutschen Unterrichts bis in die kleinsten Beziehungen und wird beitragen helfen zur Pflege des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in den höheren Schulen.

13. R. Seyfert, Schuldir., Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. 37 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 40 Pf.

Der Verfasser dieses vom deutschen Lehrerverein preisgekrönten Lehrplans unterscheidet im Sprachunterrichte zwei Stufen: die Stufe der zu erlernenden Technik und die Stufe der Einsicht und Ausübung. Als Hauptziel des gesamten Deutschunterrichts wird Selbständigkeit, Klarheit und Gewandtheit im formrichtigen zusammenhängenden Sprechen in volkstümlicher Ausdrucksweise bezeichnet, das schon auf der Unterstufe angestrebt werden muß. Ihm dienen hier die Redeübungen und die gebundenen Aufsätze, dann grammatische Uebungen und Lesen; dem späteren Aufsatzunterricht arbeitet die Rechtschreibung vor. Diese Uebungen, auf die ersten vier Schuljahre verteilt, werden in methodischer Reihenfolge aufgeführt. Die eigentliche Aufgabe des Sprachunterrichts der Oberstufe findet der Verfasser im freien Aufsatze, der in dem 5. Schuljahre beginnen soll. Die Aufsätze, die sich nach den seelischen Funktionen in Erinnerungs-, Phantasie- und betrachtende Aufsätze scheiden, sollen nur psychologisch wertvolle Stoffe enthalten, sie entsprechen den Redeübungen auf der Unterstufe. Als Ausgangspunkt der grammatischen und orthographischen Besprechungen ist der Aufsatz anzusehen, wenn auch vom 5. Schuljahre an ein systematischer Gang, der kurz skizziert worden, eingehalten werden soll. Daran schließen sich noch Bemerkungen über das Literaturkundliche an. Daß auf die Wortfamilien wegen ihrer grammatischen und orthographischen Bedeutung großer Wert gelegt worden, ist nur anzuerkennen, wenn auch die S. 33 angeführten Gruppen kaum glücklich gewählt worden sind, wie auch die Lektüre von Minna von Barnhelm in

der Volksschule doch nur selten vorgenommen werden wird. Im allgemeinen aber verraten die psychologische Begründung des Planes und die praktischen Fingerzeige im Buche den erfahrenen Schulmann.

14. **M. Kohler** u. **Fr. Wagner**, Lehrer, Unterrichtliche Behandlung des Lesebuchs I für die württembergischen Volksschulen. 2. Lieferung. 284 S. Stuttgart, A. Lung. 2,40 M.

Die erste Lieferung wurde schon im vorigen Jahresbericht besprochen; ihr schließt sich in der Art der Behandlung der 55 in Frage kommenden Lesestücke die zweite an. Zur schnellen Orientierung für den Lehrer dient das alphabetische Verzeichnis der erklärten Begriffswörter und der wortkundlichen Uebungen, sowie die im Anhang gebotenen schematischen Zeichnungen den naturkundlichen Unterricht, dem die Lesestücke zu Grunde liegen, unterstützen sollen.

15. **E. Schneider**, Lehrer, Lehrproben über deutsche Lesestücke. V. Bd. Für die Unter- u. Mittelstufe. VII u. 403 S. Marburg 1901, N. G. Elwertsche Verl. 4,60 M.

Die Lehrproben beschränken sich auf eine Nachlese der für die Unter- und Mittelstufe bestimmten Lesestücke und geben, da sie sich im methodischen Gange an die formalen Stufen anschließen, auf der zweiten Stufe, der Darbietung, den Wortlaut der behandelten 140 Lesestücke, von denen wohl die meisten Gemeingut deutscher Lesebücher sind. Der Wortbildung und Wortkunde ist auch in diesen Besprechungen wie in den schon früher erschienenen besondere Sorgfalt zugewendet worden, wie ja die sorgfältig ausgeführten Lehrproben, die den Lehrer von reicher Erfahrung bekunden, zur unterrichtlichen Behandlung der Lesestücke eine vortreffliche Handreichung bieten.

16. **Theodor Kriebitzsch**, Zum Lesebuch. Poetische und prosaische Lesestücke mit Erläut. für den Schulgebrauch. 3. Heft. 2. verb. Aufl., herausg. von Dr. Paul Kriebitzsch. X u. 192 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 2,80 M.

Diese rühmlichst bekannten Erläuterungen liegen hier in umgearbeiteter und mit Nachträgen zum ersten und zweiten Heft versehener Auflage vor, die vom Sohne des Verfassers besorgt worden ist. Derselbe hat dabei die zu den einzelnen Lesestücken inzwischen erschienene Literatur, wie sie teils in Fachzeitungen, teils in Einzeluntersuchungen geboten wurde, gewissenhaft berücksichtigt und gibt zu den 69 behandelten poetischen und prosaischen Lesestücken mehr und minder ausführliche Kommentare. Dabei soll hier nur aufmerksam gemacht werden auf die Untersuchungen über die Urheberschaft des Heidenröslein von Goethe, auf die Anführung der neuesten Hilfsmittel zur Erklärung der Glocke von Schiller, auf die Bemerkungen zur Frühlingsfeier von Klopstock und zum Siegesfest von Schiller, auf die Zusätze zum Taillefer, zum Zauberlehrling und zu den Kranichen des Ibykus, wobei auch das den Tod des Ibykus erzählende Gedicht des Antipater von Sidon im griechischen Urtext mitgeteilt ist. Wird auch nicht alles Material sich unmittelbar im Unterrichte verwerten lassen, so wird es doch dem sich vorbereitenden Lehrer vielseitige Anregung geben. Bei den Nachträgen zu den beiden ersten Heften ist die Form von Deckblättern gewählt worden, damit sie auseinandergeschnitten und an den betreffenden Stellen eingeklebt werden können. Dem sehr brauchbaren Buche ist ein nach den Dichtern und Schriftstellern alphabetisch geordnetes Gesamtregister zu allen vier Teilen des Kommentars beigefügt worden.

III. Grammatische Schriften und Sprachbücher.

17. Dr. O. Weise, Prof., Deutsche Sprach- und Stillehre. Eine Anleitung zum richtigen Verständnis und Gebrauch unserer Muttersprache. IX u. 192 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Wenn des Verfassers schon früher im Jahresbericht besprochene Schrift: „Unsre Muttersprache, ihr Wesen und ihr Werden" den Zusammenhang zwischen Volkscharakter und Sprache zu ermitteln versucht, so macht es sich die vorliegende zur Aufgabe, die grammatischen Erscheinungen unserer Muttersprache in ihrer Entwickelung zu verfolgen und zum Nachdenken über ihre Eigenart anzuregen. Nach einleitenden Bemerkungen über das Sprachleben und dessen Ursachen, über Sprache und Schrift, über Verwandtschaft und Entwicklungsgang der deutschen Sprache werden in dem der Sprachlehre gewidmeten Teile folgende Kapitel abgehandelt: das Geschlecht, das Geschlechtswort, die Biegung des Hauptworts, die Biegung und Steigerung des Eigenschaftsworts, die Biegung des Zeitworts, die Wortbildung, die Selbst- und die Mitlaute, das Für-, Verhältnis-, Umstands- und Bindewort, der Satzgegenstand und die Ergänzung, Beifügung und Satzaussage, Nennform und Mittelwort, Zeitformen und Aussageweisen und der Satz. Ist auch darin nicht alles enthalten, was man sonst in einer Grammatik findet, so ist doch das herausgegriffen, woran sich das Leben und der Wandel der Wortformen und die Entstehung des Satzgefüges am deutlichsten erkennen läßt. In der Stillehre, in der selbstverständlich nur die Stilregeln und die Stilgattungen in den Kreis der Betrachtung gezogen sind, wird der Wert besonders auf die Stilproben — zur erzählenden, philosophischen und rednerischen Prosa — gelegt, in denen die bedeutendsten Vertreter unsres Schrifttums in kurzen, aber bezeichnenden Abschnitten ihrer Werke zu Worte kommen. Dabei wird durch die daran sich anschließenden Bemerkungen auf die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Schreibweisen aufmerksam gemacht. Die Darstellung des Buches ist klar, verständlich und lebendig, sie hält sich frei von dem pedantischen, dozierenden Tone, in den viele Schulgrammatiken verfallen. Deshalb wird sie auch in den Kreisen, die außerhalb des Schullebens stehen, sich aber über deutsches Sprachleben genau unterrichten möchten, mit Erfolg benutzt werden können. Die Ausstattung des Buches ist recht gut.

18. Dr. H. Wunderlich, Der deutsche Satzbau. 2. vollst. umgearb. Aufl. 2 Bde. XLII u. 418 u. 441 S. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. 9 M.

Bekanntlich nimmt die Lehre vom Satzbau in der wissenschaftlichen Behandlung der deutschen Grammatik neben den anderen Teilen derselben nur einen kleinen Raum ein, während sie doch in den Ansprüchen, die die Schule und das Leben an den Sprachkenner stellt, einen viel bedeutenderen Einfluß geltend macht. Für solche Leser, zu denen besonders die Lehrer der deutschen Sprache gehören, hat der Verfasser seine Ausführungen bestimmt. In der Einleitung geht er zunächst von den Begriffen Syntax und Satzbau aus, betrachtet dann weiter die einfachsten Formen des Satzes, das Satzgefüge, die Ausdrucksmittel, die neben dem Wortmaterial im Satze mitwirken und die Stilformen der Sprache. Der erste Band beschäftigt sich ausschließlich mit dem Verbum. Er behandelt dasselbe zuerst als Wortklasse, wobei die Abgrenzung von Verbum und Nomen in der Darstellung von Vorgängen, das Verbum als Ausdrucksmittel für Zustände, die Ergänzungsbedürftigkeit und Selbstgenügsamkeit

der Verben erörtert wird; ferner die Flexionsformen des Verbums — die Kennzeichnung des Subjekts in der Verbalform, das Genus am Verbum, die Tempusformen, die Modi —, die Verbalnomina — der Infinitiv und die Partizipien —, und die Wortstellung des Verbums — die deutsche Nebensatzstellung und die Stellungsformen des Hauptsatzes —. Im zweiten Bande finden das Nomen und Pronomen — das Substantiv als Wortklasse und dessen Gebrauch —, das Adjektiv als Wortklasse und in seinem Gebrauch und die Pronomina in ihren verschiedenen Klassen ihre Erledigung, während der dritte Teil die Partikeln als Satzbindemittel, geschieden in Pronominal- und Bindepartikeln, erschöpfend erörtert. Die scharfsinnigen Auseinandersetzungen sind mit einem sehr reichhaltigen Material aus allen Gebieten des deutschen Sprachlebens von Ulfilas' Zeiten bis zur neuesten Tagesliteratur belegt, wobei, um die Stellen im Zusammenhange nachprüfen zu können, auf genaue Angabe der Quellen Bedacht genommen ist. Dem zweiten Bande ist ein ausführliches, das ganze Werk umfassendes Register angefügt worden, dessen Wert weniger darin liegt, das Aufschlagen von Einzelheiten zu erleichtern, wofür das Inhaltsverzeichnis ausreicht, als vielmehr den Blick auf die Zusammenhänge zu lenken. In ihnen soll das Register durch geeignete Zusammenstellung und Gliederung den Rahmen wieder herstellen, aus dem die einzelnen Erscheinungen zum Zwecke der Darstellung im Texte gelöst werden mußten. Das Werk setzt eingehende Sprachkenntnis voraus und erfordert ernste Studien; aber wer sich ihnen hingibt, wird sicher auch mit Befriedigung finden, wie viel Berührungspunkte zwischen der Syntax- und Wortforschung liegen und wie in ihnen das deutsche Sprachleben sich reich und kräftig entwickelt hat und noch fortdauert.

19. **F. Przibilla**, Der gesamte deutsche Sprachunterricht in der zweisprachigen Volksschule. 3. Teil. Oberstufe. IV u. 91 S. Posen 1901, J. Jolowicz. 1 M.

Den beiden ersten schon in einem früheren Jahresbericht besprochenen Heften folgt hier das dritte, das in seinem ersten Teile von allgemeinen Bemerkungen über den deutschen Sprachunterricht auf der Oberstufe zweisprachiger Schulen ausgeht und besonders auf die Schwierigkeiten aufmerksam macht, die sich diesem Unterricht entgegenstellen, und legt dann dar, wie durch Uebungen im mündlichen Gedankenausdruck, im Lesen, in der Grammatik, im Aufsatz-, Recht- und Schönschreiben wirkliche und dauernde Erfolge zu erzielen sind. Daß dieser Unterricht von dem in rein deutschen Schulen abweichen wird, läßt sich wohl erklären. Darauf aufmerksam zu machen und an einigen Lesestücken zu zeigen, wie die Behandlung derselben in diesen Schulen zur Pflege der deutschen Sprache am erfolgreichsten stattfinden kann, ist das Verdienst des Buches.

20. **F. Frisch**, Deutsche Sprachübungen für Bürgerschulen. VI u. 207 S. Prag 1901, F. Tempsky. Geb. 1,80 K.

21. **F. Rudolf**, Sprachbuch für Bürgerschulen. 84 S. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 1 K.

Beide Bücher entstammen österreichischen Lehrerkreisen. Im ersten behandelt der Verfasser in der üblichen systematischen Darstellung die Laut-, Wort- und Satzlehre, setzt den einzelnen Abschnitten Musterwörter oder Mustersätze voraus, aus denen die grammatischen Regeln gezogen werden. Daran schließen sich Uebungen an. Die grammatischen Erörterungen sind klar und verständlich und gehen nicht über das Maß dessen hinaus, was in der Bürgerschule zu verlangen ist. Im Anhange wird aus den deutschsprachlichen Arbeiten das Kapitel über Briefe und Ge-

schäftsaufsätze herausgegriffen, und nach vorausgegangenen allgemeinen Belehrungen werden die Freundschafts-, Höflichkeits- und Geschäftsbriefe behandelt. Auch im zweiten Buche werden aus Musterſätzen die Regeln gefunden und dann durch genügende Beispiele befestigt. Der Stoff ist in Rechtschreibung, Wortbildung, Wort- und Satzlehre geteilt.

22. **F. Frisch**, Die Sprachlehre und das Rechtschreiben in der Volks- und Bürgerschule. Eine methodische Anleitung. I. Teil. Das 2. Schuljahr. VI u. 88 S. Ebendas. 1902. 1,20 M.

Wie der durch den Lehrplan vorgeschriebene Sprachstoff im zweiten Schuljahre dem Schüler vermittelt werden kann, zeigt dieses Buch. Es geht vom Satze aus, kommt dabei auf die Wörter, Silben, Laute und Buchstaben, behandelt das Haupt-, Eigenschafts-, Für- und Tätigkeitswort und erörtert den Anschluß der Rechtschreibung ans Lesestück. In der Regel nehmen die Lektionen von einem Satze eines Lesestückes oder von einer andern den Kindern naheliegenden sprachlichen Erscheinung ihren Ausgang und führen durch verschiedene Uebungsaufgaben, deren eine große Auswahl vorhanden ist, wieder aufs Lesebuch zurück.

23. **J. Meyer**, Deutsches Sprachbuch. Rechtschreibung und Sprachlehre. Ausgabe A. 7. bis 9. Aufl. VIII u. 200 S. Hannover 1901, C. Meyer. Geb. 1,20 M.

24. **J. H. Hüttmann**, Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Aufgaben für den Sprachunterr. Ausg. A. 1. Teil. 26. Aufl., bearb. von G. Krull. 88 S. Stade 1901, Fr. Schaumburg. 70 Pf.

25. Kleine Deutsche Grammatik für höhere Mädchen- u. Mittelschulen. 32 S. Trier 1901, H. Stephanus. 30 Pf.

Die beiden Sprachbücher erfreuen sich schon seit Jahren einer gewissen Beliebtheit, zu der bei möglichster Beschränktheit der grammatischen Regeln die reiche Auswahl von Uebungsaufgaben, die jedem Abschnitte zugewiesen worden, beiträgt. Die kleine Grammatik vertritt die Stelle eines Merkbüchleins, das die Ergebnisse aus dem grammatischen Unterricht kurz zusammenfaßt.

26. **J. Bosck**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für höh. Lehranstalten. VIII u. 128 S. Berlin 1901, R. Gärtners Verl. Geb. 1,40 M.

Dieses für die Hand der Schüler bestimmte Buch zerfällt in zwei Teile, deren erster in systematischer Darstellung der Grammatik nacheinander die Formenlehre — die Lehre von den Lauten und den Wortklassen — und die Satzlehre — der einfache, der Neben-, der zusammengesetzte Satz und die direkte und indirekte Rede — behandelt und im Anhange Muster von Satzanalysen und Satzkompositionen bietet. Der zweite Teil, das Uebungsbuch, enthält Aufgaben zur Einübung von Prädikat und Subjekt und von den näheren Bestimmungen, zur Einübung der Neben- und der zusammengesetzten Sätze. Die Lehre von der Rechtschreibung ist aus dem Buche ausgeschieden und die von den Satzzeichen in den grammatischen Lehrstoff einbezogen worden. Ein Vorzug des Buches ist, daß viel Wert auf die Satzanalysen gelegt worden, wodurch sowohl in Bezug auf den Inhalt als auf die Form Klarheit und Verständnis erzielt wird.

27. **Lippert**, Sem.-Dir., Deutsche Sprachübungen für entwickeltere Schulen. 1. bis 4. Heft. 6., 5., 4. u. 2. Aufl. 42—64 S. 25—40 Pf. Freiburg i. Br. 1901, Herdersche Verl.

28. — Sprachregeln. Ergänzungsheft zu den 4 Heften der Deutschen Sprachhefte. 57 S. 50 Pf.

29. — Handreichung für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre. 2. Aufl. 104 S. 1,50 M.

Wenn auch die Befähigung der Kinder, Spracherscheinungen aufzufassen und auf das eigne Geistesleben förderlich wirken zu lassen, im wesentlichen durch die Behandlung von Sprachstücken in der Lesestunde herbeizuführen ist, so dürfen doch die für orthographische und grammatische Uebungen festgesetzten Stunden nicht fehlen, in denen ein fest bestimmter Lehrgang des Sprachgebietes eingehalten wird. Einen solchen bieten die Lippertschen Hefte, von denen die ersten drei den Stoff abschließen. Das vierte Heft sucht den Forderungen der entwickelteren Schulen entgegenzukommen und das, was schon vorher geboten worden ist, zu wiederholen und zu vertiefen. Jedes Heft ist auf zwei Schuljahre berechnet, die einzelnen Uebungen enthalten in den mit I bezeichneten Abschnitten den Musterstoff, durch dessen Behandlung die Schüler zur Lösung der Aufgaben befähigt werden sollen, während die mit II bezeichneten Abschnitte die mündlichen und schriftlichen Aufgaben zur Befestigung des Sprachstoffes darbieten. Im Ergänzungsheft der deutschen Sprachübungen sind die in den Sprachübungen entwickelten Sprachregeln in kürzester Form zusammengestellt. Als Anleitung zu deren Gebrauch ist die Handreichung erschienen. Sie enthält die allgemeinen Gesichtspunkte für die Auswahl und Behandlung des grammatischen Uebungsstoffes, theoretische Ergänzungen zu dem Gesamtinhalt der Schülerhefte und methodische Bemerkungen zu den einzelnen Uebungen, die den Lehrern, in deren Schulen die Sprachübungen eingeführt sind, wesentliche Dienste leisten werden.

30. **F. Tilger**, Sprach- und Rechtschreibelehre in Beispielen, Regeln und Uebungen für Volksschulen. Nach neueren Grundsätzen bearb. 1. u. 2. Heft. 46 u. 48 S. 40 u. 50 Pf. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne.

31. **W. Andermann** u. **Fr. Harries**, Uebungsbeispiele zur Satz- und Interpunktionslehre nebst einem Anhange für Kapitulanten, Regiments- u. Fortbildungsschulen. IV u. 67 S. Hannover 1901, C. Meyer. 60 Pf.

32. **A. Göttsch**, Der richtige Fall. Ein Hülfs- u. Uebungsbuch zum richtigen u. sicheren Gebrauch der regierenden Wörter. 56 S. Flensburg 1901, A. Westphalen. 40 Pf.

33. **H. Berlin**, Führer durch die deutsche Sprache zur Entwicklung des Sprachgefühls bis zum richtigen Sprechen, Schreiben und Zeichensetzen. 3. Aufl. 5 Hefte. 25—50 Pf. Breslau 1901, M. Woywod.

Die Hauptaufgabe des grammatischen Unterrichts findet Tilger in der Vermittlung von Begriffen, die Wort und Satz der Form nach bedingen. Neben dieser formalen Aufgabe ist der Schwerpunkt auf die stufenweise fortschreitende Uebung im Sprechen und Schreiben zu legen, die aber, soweit es das Verständnis des Schülers zuläßt, stets an die der Wort- und Satzform zu Grunde liegende geistige Bedeutung anknüpft. In diesem Sinne ist der Aufbau des Sprachstoffes in den beiden Sprachheften gedacht. Für die unteren und mittleren Klassen sind grammatische Begriffsbestimmungen möglichst vermieden und selbst auf der Oberstufe nur beschränkt geboten. Es soll sich die Uebung so lange auf konkreter Grundlage erhalten, bis der Begriff sich gleichsam von selbst aus der Fülle der Einzelvorstellungen herauslöst. Die ersten Aufsatzübungen sollen sich dem grammatischen Unterricht anpassen und mit der wachsenden Sicherheit des Schülers in der Beherrschung der Form inhaltlich einen freieren Aufbau erstreben. Mit den grammatischen Uebungen sind zu-

gleich die orthographischen verbunden, bei denen nur die Richtung angegeben werden soll, in welcher die Schüler zur Erfassung der hauptsächlichsten Regeln und namentlich zu einer selbsttätigen denkenden Aneignung der Wortformen nach ihrem Lautgehalte gelangen. Ein alphabetisches Wortverzeichnis bildet den Schluß des Buches.

Die Uebungsbeispiele legen das Hauptgewicht auf die Aneignung einer guten und sicheren Interpunktion, die ohnedies nicht ohne eine Kenntnis der Satzlehre richtig ausgeführt werden kann. Im Anhange ist noch die Rektion der Wörter — die regierenden Zeit- und Eigenschafts- und die Verhältniswörter — behandelt. Damit beschäftigt sich noch eingehender das Büchlein von Göttsch, das ein sehr umfassendes Uebungsmaterial enthält, aus welchem die Regeln und Merksätze in leicht faßlicher Form gezogen sind.

In dem Führer durch die deutsche Sprache ist der gesamte Sprachstoff in fünf Heften zusammengefaßt, von denen die ersten drei für das 2. bis 4., das 4. Heft für das 5. und 6. und das 5. für das 6. und 7. Schuljahr bestimmt sind. Da das gute Sprachgefühl im richtigen Sprechen, im fehlerfreien Wortbilden und im sicheren Gebrauch der Satzzeichen seinen Ausdruck findet, treten bei den sprachlichen Belehrungen und Uebungen die Biegung und die sichere Anwendung der regierenden Wörter, die Rechtschreibung und die Zeichensetzung in den Vordergrund. Die Belehrungen und Uebungen schreiten methodisch fort und ziehen sich in planmäßiger Wiederholung durch die ganze Schulzeit hindurch.

34. **Engelke u. Kräuter**, Lehrer, Sprachbuch für den deutschen Unterricht an kaufmännischen Fortbildungsschulen u. ähnlichen Anstalten. 44 S. Dresden 1901, A. Huhle. 50 Pf.

Unter Anlehnung an das „Lesebuch für Handelsschulen von Dr. A. Voigt" haben die Verfasser in ihrem Sprachbuche besonders diejenigen Teile der Sprachlehre hervorgehoben, gegen die am häufigsten verstoßen wird, und die doch sicheres Eigentum der Schüler sein müssen, wenn sie die vom Kaufmann zu fordernden stilistischen Arbeiten bewältigen sollen. Die Uebungen konzentrieren sich um ein Lesestück, an dem die notwendigen orthographischen, grammatischen und stilistischen Belehrungen zur Anschauung gebracht werden. Wie die behandelten Stoffe geübt und befestigt werden, zeigen die angefügten Aufgaben und Diktate.

IV. Orthographische Schriften.

35. **Fr. Sauer**, Orthographie-Willkür und Orthographie-Reform, ein Schulkreuz des 19., eine Volkshoffnung des 20. Jahrhunderts. VII u. 234 S. Bonn 1901, P. Hanstein. 4 M.

Trotz aller amtlichen Regelungen der deutschen Schreibung hat dieselbe doch noch keinen befriedigenden Abschluß gefunden, wenn auch die anderweitigen Versuche, ein geschlossenes System der Schreibung zu schaffen, wie Fricke u. a. getan haben, nur geringen Beifall erringen konnten. Da hat nun der Verfasser obengenannter Schrift versucht, auf der Feststellung des Unterschiedes zwischen Buchstaben- und Lautschrift eine neue Grundlage zur befriedigenden Lösung des Schreibproblems zu finden, die geschichtlichen und lautlichen Ansprüche zu einer höheren Einheit zu verknüpfen und die Orthographie trotz größerer Bezeichnungskraft volkstümlicher und einheitlicher zu gestalten. Im ersten Teile der Schrift, die sich in der Einleitung über die neueren Bestrebungen zur Orthographiereform verbreitet, wird allgemeines über Schrift und Schreibung, über

Zeichenform und Zeichengeltung, über die Mittel der Bezeichnung — Zuverlässigkeit der Bezeichnung, die Nebenbezeichnung und die Hauptzeichen — und über das Mitlautalphabet gehandelt. Der zweite Teil, der das Selbstlautalphabet umfaßt, erörtert die Klangformen des Selbstlauts, die Bedingungen der Selbstlautdauer, die Bezeichnung der Selbstlautdauer, die Selbstlautdauer vor Schmelzlauten, die lebendige Dehnung, die Betonung der Selbstlaute und ihre Kennzeichnung und beschäftigt sich im Anhange noch mit den Lehn- und Fremdwörtern. Verfasser hat sich redlich bemüht, die Entwicklung und den planmäßigen Ausbau unsrer Schreibung zu fördern. Und wenn auch durch die durchs Reichskanzleramt angeordnete Orthographiereform, deren Ergebnisse vom 1. Januar nächsten Jahres in den Schulen eingeführt werden, die deutsche Orthographie hoffentlich auf lange Zeit festlegen wird, so wird dieser Umstand den Wert der Schrift nicht wesentlich mindern, ist sie doch eingetreten in eine Bewegung für die bewußte, ununterbrochene Entwicklung unsrer Schreibung zum Nutzen der Schule und des Deutschtums.

In die Bewegung für eine lauttreue Schreibung ist auch eingetreten:

36. Dr. **G. Bender**, Die deutsche Schreibung. 23 S. München 1901, Stägmeyersche Verl. 50 Pf.

Bei den Vorschlägen, die der Verfasser seinen Neuerungen in der Schreibung zu Grunde legt, kommt es darauf hinaus, daß alle Ausnahmen fehlen, — wo es nötig erscheint, führt er besondere Zeichen für Länge und Kürze ein —, daß fast nichts Neues gelernt werden muß, sondern nur Altes vergessen zu werden braucht, und daß die Umwandlung in einer Reihe von zehnjährigen Stufen erfolgen soll, von denen jede nur eine geringe Aufmerksamkeit erfordert. Wie sich der Verfasser dies denkt, hat er in den Schriftproben, die er in Stufenfolge bis 1950 sich gedacht, veranschaulicht, wie ja auch durch Schriftproben von 1528 an der Entwicklungsgang der Orthographie dargelegt worden ist. Daß die gemachten Vorschläge kaum ungeteilten Widerspruch finden werden, darüber ist der Verfasser nicht im Zweifel.

Als Ergebnis vieljähriger Erfahrung hat

37. Dr. **Griesmann**, in dem Schriftchen: Unsre Rechtschreibung (Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 15 S. 40 Pf.)

seine Meinungen und Ratschläge in folgenden sieben Sätzen zusammengefaßt. Gehe nicht zum Neuen über, bevor nicht das Alte nach allen Richtungen hin geklärt und befestigt ist, gehe von der Sache zum Zeichen, die Kinder sprechen beim Schreiben leise das Wort, den einzelnen Laut mit, gib jedem Laut den Wert, der ihm gehört, das Hauptgewicht ist anfangs auf den Schreibunterricht zu legen, die Abschriften sind daher in den beiden ersten Schuljahren nach Schreibunterricht zu fertigen, und die Rechtschreibung ist in erster Linie als Sache des Auges, der Sprachwerkzeuge und der Hand zu betrachten. Wenn demnach schon vom ersten Schreibversuche in der Schule auf die Rechtschreibung vollste Aufmerksamkeit verwendet wird, werden die Resultate in derselben gewiß ganz zufriedenstellend sein.

38. **R. Lange**, Rektor, Praktisches Handbuch für den Rechtschreib-Unterricht. Für 6 Unterrichtsstufen bearb. VIII u. 196 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 2,40 M.

Vom Verfasser ist schon früher eine Uebungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform erschienen. Er bietet jetzt dazu ein methodisches Handbuch für den Lehrer, das außer

dem Stoffe der Uebungsschule die einzelnen Wörtergruppen auch in geordneter Folge, zahlreiche Aufgaben zur Wortbildung, sowie methodische, phonetische und etymologische Bemerkungen und eine Anzahl Probediktate enthält. Die methodischen Grundsätze, die bei der Abfassung maßgebend waren, sind in der Einleitung zum Ausdruck gebracht worden. Besonderer Wert wird im Buche auf eine gute Aussprache gelegt, die neben der Beachtung der Ableitung am sichersten zur richtigen Schreibung führt.

39. P. **Hebecke**, Lehrer, Deutsche Rechtschreibung. Die deutsche Rechtschreibung im Anschluß an Sprachstücke u. mit Anwendung von Schreibschrift. 1. bis 3. Heft. 40, 32, 24 S. Halle 1900, H. Schroedel.

Wie schon im Titel ausgesprochen ist, schließen sich die orthographischen Belehrungen an zusammenhängende Sprachstücke an, die dem Erfahrungskreise der Kinder entnommen und nach orthographischen Gesichtspunkten aufgestellt worden sind. An die Sprachstücke reihen sich in methodisch geordnetem Aufbau Wörtergruppen, Wortfamilien, Uebungsaufgaben und die aus dem Unterrichtsergebnis gewonnenen Regeln an. Das erste Heft bringt die Sprachstücke in Schreibschrift, wodurch die Wortbilder den Kindern der untersten Stufen sich am leichtesten einprägen. Lautrichtiges, langsames Lesen und auf Sinn und Form bedachtes Abschreiben gelten dem Verfasser als die zweckmäßigsten Mittel zu erfolgreichem orthographischen Unterricht auf der Unterstufe.

40. K. **Geerling**, Diktate für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, zum Gebrauch in den mittleren u. oberen Klassen der Volksschule, sowie in den unteren Klassen höh. Lehranst. 9. Aufl. 128 S. Leipzig 1901, F. A. Berger. 1,20 M.

41. A. **Klinge**, Oberl., 44 Interpunktions-Diktate. Zusammenhängende Uebungsstücke u. einzelne Musterbeispiele. 45 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 50 Pf.

Die Diktate von Geerling, die 52 Lektionen umfassen, schließen sich den gesetzlichen Bestimmungen zur Regelung der Rechtschreibung für die deutsche Schule an, wobei es dem Lehrer überlassen bleibt, ob er die einzuübenden Regeln am Anfang der Stunde diktiert und erklärt, oder ob er sie später von den Schülern finden und feststellen lassen will. Die Diktatsätze sind in zwei Abteilungen gebracht, je nachdem sie für die untere oder obere Stufe bestimmt sind. Die neue Auflage unterscheidet sich von den früheren dadurch, daß ihr die Regeln und Uebungen über den Gebrauch der Fälle nach den bezüglichen Zeit- und Eigenschaftswörtern und ein alphabetisch geordnetes Verzeichnes der Zeitwörter, deren Konjugation schwierig ist, beigegeben wurde.

An die Interpunktionsdiktate sind in kurzen Sätzen die Regeln angeschlossen. Die Zusammenstellung derselben gibt eine aus Uebungsbeispielen hergeleitete sehr brauchbare Anweisung zum richtigen Gebrauch der Satzzeichen.

42. K. **Krauß**, Lehrer, Praktisch erprobte Aufgabensammlung für den ersten Unterricht im Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung u. Aufsatz. Unterstufe. 2. Aufl. 60 S. Gießen, E. Roth. 40 Pf.

Vorliegendes, auf der Grundlage des Sprachunterrichts im Anschluß an die Fibel beruhendes Buch soll ein Hilfsmittel für den Sprachunterricht in den drei, bezw. vier ersten Schuljahren sein und als solches das Rechtschreiben durch plan- und stufenmäßige Uebungen fördern, den eigentlichen grammatischen Unterricht vorbereiten, den Wortschatz der Kinder bereichern, die Vorübungen für den Aufsatzunterricht darbieten und die

Lesefertigkeit steigern helfen. Nach diesen Gesichtspunkten ist der Uebungsstoff planmäßig geordnet worden.

43. Dr. F. **Groscurth**, Das Fremdwort in der lateinlosen Schule. VII u. 147 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. 1,20 M.

44. **E. Weber**, Fremdwörterverzeichnis und Fremdwörterverdeutschung. II. Für Oberklassen und Fortbildungsschulen. 32 S. Leipzig 1899, J. Klinkhardt. 10 Pf.

Da die meisten Fremdwörter den klassischen Sprachen entstammen, so befinden sich die Schüler der lateinlosen Schulen in einer üblen Lage. Entweder müssen sie mit Hilfe der neusprachlichen Kenntnisse den Sinn zu erraten suchen oder sich mit einer einfachen Uebersetzung begnügen. Um es ihnen aber doch möglich zu machen, aus dem Stammwort selbst die Bedeutung des Fremdwortes ableiten zu können, hat der Verfasser den Versuch gemacht, die gebräuchlichsten Fremdwörter, die dem Lateinischen, Griechischen, Italienischen, Spanischen, Orientalischen entlehnt sind, alphabetisch zusammenzustellen, aus ihnen die Bedeutung des Fremdwortes abzuleiten und dadurch ein Verständnis des Sinnes zu erreichen. Ein ausführliches Wörterverzeichnis erleichtert den Gebrauch des Buches, das bezüglich des Griechischen fast zu weit geht. An ein Auswendiglernen der Stammwörter, um die Zusammensetzungen selbständig deuten zu können, kann wohl kaum gedacht werden. Das Fremdwörterverzeichnis von Weber gibt nur die Verdeutschung, es wird aber bezüglich der Richtigschreibung gute Dienste leisten.

V. Stilistische Schriften.

45. **E. Lüttge**, Stilmuster für den ersten Aufsatzunterricht. 33 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 40 Pf.

Die in diesem Hefte gesammelten Lesestücke bilden eine Ergänzung zu des Verfassers „stilistischem Anschauungsunterricht", dessen im vorigen Jahresbericht gedacht worden ist. Unter den 60 Mustern wiegt die poetische Form (41) vor, einige der gebotenen Gedichte, wie das Erkennen, die alte Waschfrau, gehören der oberen Stufe des Aufsatzunterrichtes an. Dasselbe gilt von der Ludenschen Schilderung von Deutschland. Die so weit ausgedehnte Benutzung von Gedichten zu Stilarbeiten hat doch sein Bedenken, wenigstens dürfte es nur mit großer Auswahl geschehen, denn die Kinder kommen bei der Uebertragung eines Gedichtes in Prosa zu wenig zur Empfindung der poetischen Schönheit desselben. An die als Stilmuster abgedruckten Lesestücke sind zahlreiche Aufgaben angeknüpft, die eine genaue und vielseitige Betrachtung der sprachlichen Muster ermöglichen und dem Schüler zu eigenen stilistischen Versuchen als Unterlage und Stütze dienen.

46. **E. Schneider**, Aufsätze für die Mittelklasse der Volksschule. Im Anschluß an das deutsche Lesebuch bearb. XII u. 175 S. Marburg 1901, N. G. Elwertsche Verl. 1,80 M.

Um zu zeigen, wie reichhaltig und mannigfaltig der Uebungsstoff im schriftlichen Gedankenausdruck ist, den das Lesebuch liefert, hat der Verfasser, welcher durch seine „Lehrproben über deutsche Lesestücke" sich schon bekannt gemacht hat, die im 1., 2. und 5. Bande der Lehrproben enthaltenen Aufsätze vermehrt und vereinigt, die dort zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben ausgeführt und noch eine Anzahl von Aufsätzen über Lesestücke hinzugefügt, die in den Lehrproben nicht behandelt wurden. So werden im Anschluß an 412 Lesestücke 1140 Aufsätze ge-

boten, welche die verschiedenen Darstellungsformen berücksichtigen, die auf der Mittelstufe der Volksschule, wie überhaupt auf der Anfangsstufe in den schriftlichen Arbeiten geübt werden können. Da derselbe Stoff häufig in verschiedener Form auftritt, kann der individuelle Stand der Schüler berücksichtigt werden. Ein alphabetisches Verzeichnis der zu Aufsätzen benutzten Sprachstücke nach ihren Anfängen erleichtert den Gebrauch des Buches und läßt es zu allen beliebigen Lesebüchern benutzen.

47. **P. Quade u. G. Donat**, Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts in der Literatur und den Realien. 240 Aufsätze in Gliederung u. Ausführung für die Oberstufe der Volks- u. Mittelschulen, sowie für Fortbildungsschulen gesammelt. VIII u. 230 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 2,60 M.

Wie schon der Titel besagt, schließen sich diese Aufsatzstoffe unmittelbar an den Unterricht an. Von ihnen sind 40 Themen den im Lesebuche enthaltenen Gedichten zu Grunde gelegt, je 50 behandeln geschichtliche und geographische, 40 physikalische und chemische, 60 naturgeschichtliche Stoffe. Als Ergebnisse des Unterrichts enthält der Anhang noch 4 Aufsätze, die von Kindern der ersten Klasse einer fünfklassigen Volksschule niedergeschrieben sind. Sämtlichen Aufsätzen geht eine Disposition voraus, nach deren Gedankengang die Arbeit ausgeführt werden soll. Die Auswahl der Themen ist sehr mannigfaltig, wenn auch bemerkt werden muß, daß die Unterrichtsergebnisse nicht den Stoff zu deutschen Arbeiten ausschließlich bilden können, sondern daß darin vorzüglich auch die individuelle Lebensanschauung der Schüler zum Ausdruck gebracht werden soll.

48. **A. Kleinschmidt**, Kreisschulinsp., Der Brief als Unterrichtsgegenstand in der Volks- und Fortbildungsschule. Eine Sammlung von 118 Briefen mit vielen angeknüpften Aufgaben. VIII u. 87 S. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 1,20 M.

Daß der Briefstil im deutschen Unterricht in der Volksschule Berücksichtigung finden muß, ist allgemein anerkannt, und wohl jeder Lehrplan einer guten Schule verstattet ihm einen nicht zu eng bemessenen Raum. Das ist schon eine Forderung des praktischen Lebens, denn für nicht wenige, die die Volksschule verlassen, bleibt der Brief die einzige Aeußerung der stilistischen Darstellungsform. Bei der Wichtigkeit, die daher der Anleitung im Briefschreiben beigemessen werden muß, ist es sehr anerkennenswert, wenn dem Lehrer in der obengenannten Sammlung Material zu rascher und energischer Uebung geboten wird. Diese Sammlung, die im und fürs Schulleben entstanden ist, behandelt in 39 Gruppen die verschiedensten Vorkommnisse im Leben und zeigt, wie Mitteilungen, Anfragen, Wünsche, Anzeigen und dergl. formgewandt, klar und höflich ausgedrückt werden können. An viele Briefe sind Aufgaben angeschlossen, die nach den gegebenen Mustern bearbeitet werden sollen. Dennoch läßt sich das Buch recht wohl für den vielbeschäftigten Lehrer empfehlen, wird es doch dazu beitragen, die Forderungen, die die sozialen Lebensverhältnisse an die Volksschule bezüglich des Briefschreibens stellt, erfüllen zu helfen.

49. **E. Wassermann**, Rektor, Der schriftliche Verkehr. Geschäftliche Formulare, Verträge, Privat- u. Geschäftsbriefe, Eingaben an Behörden für Schule u. Haus bearb. 64 S. Berlin 1901, Nicolaische Buchh. 50 Pf.

50. **R. Ebert**, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen u. Aufgaben. Für die Hand der Schüler in gewerbl. Fortbildungsschulen. 91 S. Hannover 1901, C. Meyer. 50 Pf.

Beide Schriften geben an Musteraufsätzen Anleitung zur richtigen

Abfassung der im praktischen Leben geforderten Schriftstücke. Die erste enthält geschäftliche Formulare, Verträge, Briefe — Privat- und Geschäftsbriefe, Eingaben an Behörden — und im Anhange noch die Titulaturen, die gebräuchlichsten Abkürzungen, die Postverordnung für den Briefverkehr und Adressen. Da für jede Art der hierbei in Frage kommenden Schriftstücke Kenntnis der äußeren Form und der gebräuchlichsten Redewendungen erfordert wird, ist dies am besten an guten Mustern zu lernen. Während das Büchlein von Wassermann nur Musteraufsätze enthält, trägt das von Edert mehr den Charakter eines Lehr- und Aufgabenbuches, das in Fortbildungsschulen, die diese Art schriftlicher Darstellung vor allem zu pflegen haben, mit gutem Erfolg gebraucht werden kann. Es behandelt mit Weglassung der Privatbriefe den schriftlichen Verkehr im Geschäftsleben und läßt deshalb auch die Buchführung nicht unberücksichtigt. Im Anhange ist aus der Grammatik das Kapitel der regierenden Zeit-, Eigenschafts- und der Verhältniswörter, wogegen in der schriftlichen Darstellung am häufigsten verstoßen wird, behandelt.

51. Dr. **G. Rosengel**, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Entwürfe u. ausgeführte Aufsätze. VII u. 116 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Den Stoff dieser Aufsätze bieten mit geringen Ausnahmen epische und dramatische Gedichte, die in den Mittelklassen höherer Lehranstalten gelesen und behandelt werden. Bevorzugt sind die Balladen, die wegen ihrer Plastik und Lebendigkeit in der Darstellung so kräftig auf die Jugend einwirken und deshalb immer für den Lehrer eine Fundgrube für Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung sind. Von all den zur Bearbeitung vorgeschlagenen Themen ist eine eingehende Gliederung gegeben, die zum Aufsatz ausgeführt werden soll; bei einer Anzahl von Aufgaben hat auch die Ausführung als Musteraufsatz schon stattgefunden. Die behandelten Gedichte sind Gemeingut der Mittelklassen, und dadurch ist der Lehrer an kein bestimmtes Lehrbuch gebunden. Wie die Entwürfe und Aufsätze schon in langjähriger Unterrichtstätigkeit erprobt worden sind, werden sie auch weiterhin beim Gebrauch gute Dienste leisten.

52. **W. Vorbrodt**, Dispositionen und Themen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten u. Volksschullehrer-Prüfungen. VIII u. 186 S. Halle 1902, H. Schroedel. 2 M.

53. **Fr. Linnig**, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. 9. verm. u. verb. Aufl. XII u. 495 S. Paderborn 1901, F. Schöningh. 3,40 M.

Wenn auch die Zahl der Sammlungen von Stilaufgaben für höhere Schulen schon bedeutend ist, so hat doch eine solche, wie die vorliegende, die im wesentlichen für Lehrerbildungsanstalten bestimmt ist, immer noch volle Berechtigung. Denn muß darin auch die Literatur Berücksichtigung in reichem Maße finden, so bieten doch auch des Lehrers Spezialwissenschaften, die Geschichte der Pädagogik, die Psychologie, die Didaktik und Methodik viel Stoff für Aufsatzthemen, der nicht unberücksichtigt bleiben kann. Es enthält daher die Sammlung neben Dispositionen aus der deutschen Sprache und Literatur auch solche aus dem Gebiete der Pädagogik und Methodik, wobei selbst auf Reden, wie sie im Schulleben vorkommen, Bedacht genommen ist. Darauf folgen allgemeine Themen und solche aus Religion und Geschichte. Der zweite Teil des Buches bietet eine Sammlung von 414 Themen, die in den letzten zehn Jahren als Aufgaben zur Seminaraufnahme und zur ersten Lehrerprüfung an

deutschen Seminarien gestellt worden sind. Sie geben einen Ueberblick über den gegenwärtigen Stand des Aufsatzunterrichts und lassen auf die Seminarbildung im allgemeinen schließen. Jüngeren Lehrern wird das Buch bei etwaiger Vorbereitung auf noch zu bestehende Prüfungen manchen Fingerzeig geben.

Das Werk von Linnig, das schon öfters Erwähnung gefunden hat, bewährt auch in der neuen Auflage seinen alten Ruhm, den es sich durch seine wertvollen theoretischen Erörterungen über die einzelnen Arten der Stilarbeiten und durch seine zahlreichen Musterarbeiten und Entwürfe erworben hat. Der Stoff ist auf drei Stufen verteilt, von denen die erste der historischen, die zweite der philosophischen Prosa eingeräumt ist, während die dritte Abhandlungen über allgemeine und literarische Themen und über Sentenzen enthält.

54. **A. Heinzes** Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze. Gänzlich umgearbeitet von Dr. H. Heinze. 6. verb. u. verm. Aufl. 1. u. 4. Bdchn. XII u. 147 S., V u. 102 S. à 1 M.

55. Dr. **H. Heinze** u. Dr. **W. Schröder**, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 3. Aufl. 1., 3., 14., 15. Bch. 142, 134, 75 u. 72 S. à 1 M.

56. **P. Prohasel**, Prof., u. Dr. **J. Wahner**, Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. 2. Bd. 84 S. 1 M.

57. Dr. **F. Teetz**, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 4. Bd. 170 S. 1,40 M.

Die Verlagshandlung von W. Engelmann in Leipzig, in der sämtliche genannten Bücher erschienen sind, hat sich schon seit Jahren durch die Herausgabe stilistischer Aufgaben für höhere Schulanstalten ein Verdienst erworben. Teils in neuen verbesserten Auflagen, teils sich anschließend an früher erschienene, liegt auch in diesem Jahre eine stattliche Reihe der gut ausgestatteten, kartonnierten Bändchen vor, von denen die beiden ersten — das 1. und 4. Bändchen der praktischen Anleitung zum Disponieren Stoffe aus der Geschichte, Aesthetik und Philosophie und den griechischen und römischen Klassikern und Stoffe aus dem Gebiete der Erdkunde, dem Natur- und Menschenleben in ausführlichen Dispositionen bieten. Die Aufgaben aus den klassischen Dramen sind von Dr. H. Heinze zusammengestellt und Wilhelm Tell, Wallenstein, Julius Cäsar und Coriolan, Macbeth und Hamlet entnommen. Zu den Aufgaben aus der Prosalektüre der Prima hat Dr. Wahner die historischen, philosophischen und ästhetischen Abhandlungen von Schiller benutzt, die mit ihrer kunstvollen Darstellung, ihrem klassischen Stil und ihrem Ideenreichtum recht geeignete Abschnitte zur Bearbeitung bieten. Den schon früher genannten drei Bändchen von Aufgaben aus den epischen und lyrischen Gedichten Schillers folgt hier der erste Teil von Aufgaben aus Uhlands Gedichten, in welchen Bertran de Born, das Glück von Edenhall, Graf Eberhard der Rauschebart, Ver sacrum, des Sängers Fluch und Tells Tod behandelt worden sind.

Jedes Bändchen enthält neben einer großen Auswahl von Aufgaben und Dispositionen auch eine Anzahl vollständiger Arbeiten, die als Musterstücke gelegentlich vom Lehrer in der Klasse vorgelesen werden können.

58. Dr. A. Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. 3. Aufl., neubearb. von Prof. Dr. O. Lyon. 87 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1 M.

Der Umstand, daß trotz aller Mühe, die die höheren Lehranstalten zur Erzielung besserer Resultate im Deutschen anwenden, verhältnismäßig wenig erreicht wird, hat den Verfasser zur Herausgabe vorliegenden Werkchens veranlaßt. Er wollte dadurch den Schülern der mittleren und oberen Klassen von Gymnasien, Realschulen und anderen höheren Lehranstalten sowie zum Selbststudium bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen im Deutschen eine Anleitung zu wichtigen schriftlichen Darstellungen in der Muttersprache geben. Diese Anleitung, die das Ergebnis einer langjährigen Tätigkeit als Lehrer des Deutschen in mittleren und oberen Gymnasialklassen ist, beschäftigt sich neben der Stofffindung und der Stoffanordnung vor allem mit der Stoffeinkleidung, wobei die grammatischen, logischen und ästhetischen Eigenschaften des Stils eingehend erörtert werden. In sachgemäßer Auswahl nach der Klassenstufe sollen die entsprechenden Paragraphen als Vorbereitung zur Abfassung deutscher Aufsätze, nicht minder als Grundlage zu den Besprechungen bei der Rückgabe deutscher Arbeiten und zu systematischen Repetitionen benutzt werden. Orthographische Erläuterungen und ein alphabetisches Verzeichnis der erfahrungsmäßig am häufigsten falschgeschriebenen Wörter und Redewendungen (die sich leicht nach den neuesten amtlichen Bestimmungen umändern lassen), sowie die Interpunktionslehre und die zu ihrer Einübung gebotenen Stilstücke treten als Anhänge hinzu, sind sie ja ohnehin eng mit der Stillehre verbunden. Die wissenschaftliche, klare und leichtfaßliche Darstellung und die stete Bezugnahme auf die praktische Brauchbarkeit haben dem Buch schon früher Anerkennung verschafft, die durch die Neubearbeitung, die manches Veraltete ausgeschieden und manches Neue und Bessere hinzugebracht hat, nur noch erhöht wird.

IX. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von

Dr. Hermann Zimmermann,

Schuldirektor in Leipzig.

I. Anschauungsunterricht, Fibeln.

Das Bestreben, den ersten Unterricht, den die Kinder in der Schule empfangen, so geistbildend als möglich zu gestalten, hat auch im verflossenen Jahre eine Anzahl guter Bücher hervorgebracht, die teils in neuen verbesserten Auflagen erschienen sind, teils zum ersten Male auf dem Büchermarkte auftraten, und manche recht beherzigenswerte Idee ist dadurch in die Lehrerschaft eingedrungen. Behaupten auch die beiden Methoden im Elementarunterricht — die Normalwörter- und die Schreiblesemethode — noch immer volle Gleichberechtigung, so sind doch nebenbei auch schon recht gelungene Versuche gemacht worden, die Vorteile der einen mit der andern zu verbinden. Bei den neueren Fibeln ist besonders darauf Bezug genommen, dem phonetischen Prinzip mehr Rechnung denn früher zu tragen. Das ist ein nicht zu unterschätzender Fortschritt, muß doch schon im ersten Schuljahre auf das richtige Sprechen und eine gute Aussprache mit allem Fleiße Bedacht genommen werden. Dies ist um so notwendiger, je mehr darauf der gesamte Sprachunterricht beruht. Daß auch die Pflege der ästhetischen Bildung ihre Anfänge schon in der Elementarklasse finden muß, zeigen die weiter unten angeführten Schriften von Förster und Gansberg, die beachtenswerte Winke in dieser Beziehung geben. Unter den eingegangenen Schriften, die dem Elementarunterricht gewidmet sind, ist zu nennen:

1. **F. Gansberg.** Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. VII u. 152 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Geb. 2,40 M.

In diesen Skizzen versucht der Verfasser den Nachweis zu liefern, daß in allen Themen unsrer Lehrpläne für den Anschauungsunterricht ein großer Reichtum von interessantem und kindlichem Wissensstoff enthalten ist, der wohl geeignet ist, dem Wissenstriebe der Kleinen Rechnung zu tragen und zur Belebung des ersten Unterrichts beizutragen. Im Gegensatze zu den naturkundlichen Stoffen, die bisher im ersten Sprachunterricht die Hauptrolle spielten, hält der Verfasser für die Stadtkinder die Menschenkunde mit ihren sozialen, sittlichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und technischen Fragen für wichtiger, vertrauter, aufregender, geheimnisvoller und lebensvoller, als es die Streifzüge in die Natur sein können.

Er verlangt, daß der erste Unterricht mit Menschentum beginnen und mit Naturstudien aufhören soll. In den 41 gebotenen Plauderstunden, von denen nur einige genannt werden mögen: Eine Seefahrt, der neue Kalender (Abreißkalender), die Weihnachtsausstellungen, Farben, der Garten, der tägliche Lauf der Sonne, die Kuh, das Salz, die Lampe, die Straßenbahn, eine Ausfahrt, — steht das beobachtende Kind im Vordergrunde und findet immer so viel interessante Anknüpfungspunkte, daß sich bei aller Freude an dem Beobachteten ihm ein großer Reichtum neuen Wissens erschließt. Wie alle derartigen Darstellungen einen individuellen Charakter haben, ist es auch hier der Fall. Im Mittelpunkte der Plaudereien steht die Stadt Bremen mit ihrer Umgebung und mit dem die See- und Handelsstadt charakterisierenden Gepräge, doch ist an einigen allgemein menschlichen und biblischen Stoffen gezeigt, wie auch diese für den ersten Unterricht brauchbar gemacht werden können. Das Buch, das in seiner künstlerischen Ausstattung durch seinen geschmackvollen Einband und durch die den einzelnen Skizzen am Anfang und Ende beigegebenen charakteristischen Vignetten sich recht vorteilhaft auszeichnet, will Anregung dazu geben, wie schon die ersten Unterredungen zur Erweckung und Pflege des künstlerischen Sinnes, der doch in jedem Menschen vorhanden ist, dienen. Durch ihre Lektüre wird sich sicher mancher Lehrer und Erzieher veranlaßt sehen, die angefangenen Gedankenfäden weiterzuspinnen, verwandte Ideen nach den gegebenen Mustern auszuführen und neue Stoffe und neue Bilder nach sorgfältiger schriftlicher Vorbereitung hinzuzufügen zum Nutzen eines belebenden Unterrichts und zur Freude der Kinder. Allen schaffensfreudigen, für ihre Kinder begeisterten Lehrern wird das Buch großen Genuß bereiten.

2. **O. Förster**, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktisches Handbuch für Lehrer der Elementarklassen. 4. Aufl. VII u. 415 S. Leipzig 1902, R. Voigtländers Verl. 3,60 M., geb. 4,40 M.

3. **R. Wernecke**, Die Praxis der Elementarklasse. Ein Führer auf dem Gebiete des Elementarunterrichts. 4. Aufl. VII u. 391 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 3,80 M.

Von beiden Büchern hat die neue Bearbeitung des Försterschen die durchgreifendste Veränderung erhalten, so daß es fast als ein neues erscheint. Neu sind in dieser Ausgabe hinzugekommen die Aussprachen über die Kinderpsychologie und die Kinderzeichnung, über den Wert der Phonetik in der Elementarklasse, über die Schiefertafel und das frühe Buchschreiben, über die öffentlichen Prüfungen, über die häuslichen Aufgaben, über das Strafen. Im Anhange findet man einige Gedichte für Kinder zum Deklamieren bei einer Weihnachtsfeier und mehrere Ansprachen an die Eltern bei Aufnahme der Kleinen. Die Bedeutung, welche für die wissenschaftliche Pädagogik die Kinderpsychologie und das durch dieselbe zur Geltung gekommene freie Zeichnen der Kinder gewonnen, hat den Verfasser veranlaßt, darauf näher einzugehen. Wenn er nun als erfahrener Lehrer auch vor dem Mißbrauch warnt, der beim Freihandzeichnen der Kinder eintreten kann, so betont er doch ausdrücklich, daß dem gewissenhaften Lehrer eine Kenntnis der psychologischen Funktionen der Kindesseele und aufmerksames Beobachten der Kindesnatur notwendig ist. In Bezug auf den künstlerischen Wandschmuck des Schulzimmers verlangt er, daß nur solche Bilder Aufnahme finden sollen, die im engen Anschluß an den Anschauungsunterricht betrachtet und für das Schulleben verwertet werden können. Wie ferner die sämtlichen Abschnitte des theoretischen Teiles, die sich auf den Unterrichtsbetrieb in der Elementar-

klasse und die Methodik des Anschauungs-, Religions-, Lese- und Schreib-, Sprach- und Rechenunterrichts beziehen, durchgehende Umarbeitung gefunden haben, ist dies auch mit den Unterredungen im praktischen Teile der Fall. Dem Elementarlehrer wird daher das Buch, das die Arbeit des ersten Schuljahres in sich schließt und das Resultat der langjährigen erfolgreichen Tätigkeit eines ebenso wissenschaftlichen als tüchtigen Lehrers ist, eine reiche Fundgrube gründlicher Elementarpädagogik und ein sicherer Führer in der praktischen Ausübung seiner Tätigkeit sein. Den Abschnitten über den Lese- und Schreibunterricht ist des Verfassers „Neue Fibel", die schon in 40. Auflage erschienen ist, zu Grunde gelegt.

Ist Förster ein Anhänger und begeisterter Vertreter der Normalwörtermethode, so schließt sich Wernecke der Schreiblesemethode an, und seine „Praxis der Elementarmethode" kann als Kommentar zu seiner ebenfalls weitverbreiteten und sich eines guten Namens erfreuenden Schreibleseſibel gelten. Die beiden ersten Abschnitte des Buches sind gewissermaßen als dessen Einleitung zu betrachten, sie stellen sich zur Aufgabe, das vorschulpflichtige Kind in seiner leiblichen und geistigen Entwicklung zu zeichnen und die Anknüpfungspunkte für die erziehliche und unterrichtliche Tätigkeit des Elementarlehrers aufzusuchen. Der dritte Abschnitt, der den vereinigten Anschauungs- und Sprachunterricht umfaßt, stellt zunächst die Aufgabe des Anschauungsunterrichts, die Auswahl und Anordnung der Anschauungsobjekte und des dem Anschauungsunterrichte entnommenen Schreibleseſtoffes und die unterrichtliche Behandlung der Lehrobjekte fest. Dann weist er in 38 ausgeführten Lektionen nach, wie nach vorbereitenden Uebungen die kleinen deutschen Schreib- und Druckbuchstaben, die großen deutschen Schreib- und Druckbuchstaben in stufenweisem Fortschritt zu behandeln sind. Der vierte und fünfte Abschnitt enthalten die unterrichtliche Behandlung des Religions- und des Rechenunterrichts, wozu noch im Anhange die in der Elementarklasse zu singenden Lieder mit ihren Melodien geboten werden. Sowohl in den theoretischen Erörterungen als auch in den praktischen Ausführungen ist hingewiesen, daß nur bei genauer Erkenntnis und richtigem Verständnis der Kindesseele und bei gewissenhafter Beobachtung ihrer Entwicklung ein ersprießlicher Elementarunterricht möglich ist. Auf diesem rechten und festen Grunde beruht das Werk, das nach seiner theoretischen und praktischen Seite dem Elementarlehrer gute Dienste leisten wird, auch wenn er seinem Unterricht eine andere Fibel zu Grunde legt.

4. **H. Schreiber**, Lehrer, Beiträge zur Theorie und Praxis des gesamten Elementarunterrichts. 84 S. Altenburg, H. A. Pierer. 1,50 M.

Diese Schrift ist die preisgekrönte Beantwortung der vom evangelischen Diakonieverein gestellten Frage, wie sich der erste Sprachunterricht (einschließlich des Anschauungs-, Schreib- und Leseunterrichts) durch das Verfahren des Selbstfindenlassens weiterbilden läßt. Der Verfasser, dem die bestehenden Schulverhältnisse zur Heranbildung der Selbsttätigkeit ungenügend erscheinen, will Anschauungsunterricht und Heimatkunde als besondere Unterrichtsfächer aus dem Sprachunterricht ausgeschieden wissen, da er ihnen nur die Stelle eines Unterrichtsprinzips zuweist, und zeigt an den einzelnen Unterrichtszentren, an der erbaulichen Betrachtung des Lebens Jesu, an der Behandlung des Märchens und der biblischen Geschichte, an der Naturkunde, Geschichte und Geographie, am Rechnen und Singen, wie nach dem Verfahren des Selbstfindens das Sprachleben des Kindes gefördert wird. Er geht dann zum eigentlichen Sprachunter-

richt über, der im Aufsatz seinen Gipfel und Mittelpunkt findet. Indem sich an den Aufsatz das Rechtschreiben und die Grammatik, wie auch das Lesen und der Vortrag, der übrige Unterricht und die Bedürfnisse des Schullebens anschließen, erweist sich der Deutschunterricht in der speziellen Formung des Ausdrucks nicht bloß als eine stete Anspannung zum Selbstsuchen und Selbstfinden, sondern auch als eine Sammlung des Geistes zur Grundlegung des sittlichen Charakters.

5. H. Prüll, Lehrer, Der Anschauungs- und Sprachunterricht. Präparationen und Konzentrationsdurchschnitte. XVI u. 114 S. Leipzig 1901, E. Wunderlich. 2 M.

Da jeder gute Lehrplan darauf hinweist, den Unterricht im Deutschen auf der Unterstufe an den Anschauungsunterricht anzuschließen, so hat der Verfasser dieses Buches versucht, diese Konzentration praktisch durchzuführen und nach den theoretischen Auseinandersetzungen, die sich mit der psychologischen Grundlage und den methodischen Grundsätzen beschäftigen, an vielen Beispielen gezeigt, wie die im Anschauungsunterricht gewonnenen Vorstellungen von den Schülern sprachlich verwertet werden können. Die Aufeinanderfolge der Uebungen richtet sich nach dem Plane des Anschauungsunterrichtes und ist so gestaltet, daß die Schüler im zweiten Schuljahre vorzüglich im Fragen nach den Satzteilen geübt werden und nur das Haupt-, Geschlechts-, Tätigkeits-, Eigenschafts- und Fürwort kennen lernen, während die begriffliche Unterscheidung der Satzteile dem dritten Schuljahre vorbehalten ist. Die aus den Uebungsbeispielen gewonnenen Regeln sind in kurzen Ergebnissätzen und die Merkwörter am Ende in orthographischen Gruppen zusammengefaßt worden, die sich zu Diktaten verwerten lassen. Der dem Buche beigegebene Konzentrationsplan soll den Längs- und Querschnitt der gewonnenen Vorstellungsreihen darstellen und kann außerdem als Inhaltsverzeichnis benutzt werden. Das Buch, das Anschluß an das Lesebuch von Weber und Jütting und an das Lesebuch von Heydner sucht, wird dem Lehrer der Unterklassen durch seinen Stoffreichtum, seine gute methodische Anordnung und klare Darstellung wesentliche Dienste leisten können.

6. R. Dietlein, Rektor, Der elementare Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach den didaktischen Forderungen der Gegenwart, zugleich Begleitschrift für desselben Verfassers

7. Erstes Schulbuch für den vereinigten Anschauungs-, Sprach-, Schreib-, Leseunterricht, auf Grundlage Heyscher Fabeln mit besonderer Berücksichtigung der Forderungen der Phonetik. Ausg. A in einem Teile. Mit 49 Originalillustr. 112 S. Gera 1900, Th. Hofmann. Geb. 65 Pf.

Seit mehr als drei Jahrzehnten hat der Verfasser seine Tätigkeit dem Ausbau des Elementarunterrichtes gewidmet und ist ein Führer darin geworden. Seine Fibel ist in vielen deutschen Schulen dem ersten Unterricht zu Grunde gelegt worden, und nimmer hat er versäumt, nach gewonnener besserer Ueberzeugung die bessernde Hand an dieselbe zu legen. Gewissermaßen als Schlußsumme seiner pädagogischen Tätigkeit hat er die obengenannte Fibel nebst der Begleitschrift herausgegeben, in welcher er eine einheitliche Gestaltung des Anfangsunterrichts nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwörter-Methode zu begründen versucht. Die Forderungen, die er an diesen elementaren Sprachunterricht stellt, faßt er in folgenden Punkten zusammen: Ein solcher Unterricht hat von den einzelnen gesprochenen und gehörten Selbstlautern, sofern diese zugleich Ausrufe- und Empfindungslaute sind, auszugehen, die aus kleinen, durch

gute Bilder veranschaulichten Erzählungen gewonnen werden. Er hat die notwendigen Vorübungen im Anschluß an das erste Schulbuch gründlich und methodisch zu betreiben. Der Anschauungsunterricht ist mit dem Schreibleseunterricht unter Benutzung der Objekte aus der Heimatkunde zu verknüpfen und dabei nicht allein an Normalwörter, sondern auch an die kindlichen Gedichte von Hey, Güll, Diefenbach anzuschließen, die neben der Verstandesbildung auch die des Gemütes fördern. Vom ersten Anfang an muß der Unterricht nach den Grundsätzen und Forderungen der Phonetik erteilt werden. Dieser letzten Forderung ist der zweite Abschnitt des Buches gewidmet, der die Lautlehre als Grundlage der phonetischen Schulung unter besonderer Berücksichtigung der maßgebenden Werke von Siebs und Vietor behandelt. Darauf folgt im dritten Abschnitt eine Darlegung der unterrichtlichen Verwertung des Ersten Schulbuches, die dem Lehrer die Richtungslinien vorzeichnet, die er im Unterricht innezuhalten hat, während der letzte Abschnitt sich mit den früheren didaktischen Anforderungen an die Fibel beschäftigt. Die praktische Ausgestaltung der hier entfalteten Grundsätze erfolgt im Ersten Schulbuche, das auf der ersten Stufe die an Anschauungsbilder sich anschließenden Vorübungen im Sprechen und Schreiben und auf der zweiten das Anschauen, Sprechen, Schreiben und Lesen der kleinen Schreibbuchstaben enthält. Die beiden folgenden Stufen behandeln die kleinen Druck- und die großen Schreib- und Druckbuchstaben, die letztere bietet zusammenhängenden Lesestoff in kleinen Beschreibungen und Erzählungen, in Heyschen Fabeln und ähnlichen Dichtungen. Das reichlich bemessene, in phonetischer und orthographischer Hinsicht streng methodisch geordnete Material entspricht dem Anschauungskreise der Kinder. Zu loben ist an der Fibel neben ihren didaktischen Vorzügen die Ausführung der Bilder und der Schreib- und Druckschrift.

8. **K. Hessel**, Der erste Leseunterricht muß umkehren! (Sonderabdruck aus der „Mädchenschule" 1901.) Mit einem Vorworte von W. Vietor. Bonn 1901, A. Marcus & E. Weber. 60 Pf.

9. — Schreib- und Lesefibel, auf phonetischer Grundlage. 3. Aufl. der Fibel von Hessel u. Böttner. Geb. 60 Pf.

Mit Recht weist der Verfasser darauf hin, beim ersten Unterricht die Aeußerungen der Kinder nicht unbeachtet zu lassen, da der Lehrer nur dann gedeihlich unterrichten kann, wenn er Fühlung mit der kindlichen Seele nimmt und die ihr entsprechenden Stoffe in richtig gewählter Form an das Kind heranbringt. Das gilt auch vom Lesen, dessen Schwierigkeiten dann behoben werden, wenn die Methode natürlich ist und das Lesen in steter Verbindung mit Sprechen und Schreiben gehalten wird. Das Lesenlernen muß im Zusammenhang mit der lebendigen Rede behandelt werden, und sorgfältig ist darauf zu achten, daß nur Wörter aus dem Gedankenkreise der Kinder verwendet werden. Diese Forderungen sind oft genug auch schon von andern Elementarpädagogen ausgesprochen, wie auch die reine Schreiblesemethode in verschiedenen Fibeln Anwendung gefunden hat. Praktisch hat der Verfasser die in erstgenanntem Schriftchen entwickelten Grundsätze in der als Vorstufe zu seinem Deutschen Lesebuche für höhere Mädchen (vergl. vorigen Jahresbericht) erschienenen Fibel zu verwirklichen versucht. Für ihren Gebrauch ist noch eine besonderes Begleitwort als Anweisung erschienen. Darin ist besonders hervorgehoben, daß der Lehrer von der ersten Unterrichtsstunde an die Laute richtig spricht und darauf hält, daß die Kinder richtig nachsprechen, was

Lesefertigkeit steigern helfen. Nach diesen Gesichtspunkten ist der Uebungsstoff planmäßig geordnet worden.

43. Dr. **F. Groscurth**, Das Fremdwort in der lateinlosen Schule. VII u. 147 S. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. 1,20 M.

44. **E. Weber**, Fremdwörterverzeichnis und Fremdwörterverdeutschung. II. Für Oberklassen und Fortbildungsschulen. 32 S. Leipzig 1899, J. Klinkhardt. 10 Pf.

Da die meisten Fremdwörter den klassischen Sprachen entstammen, so befinden sich die Schüler der lateinlosen Schulen in einer üblen Lage. Entweder müssen sie mit Hilfe der neusprachlichen Kenntnisse den Sinn zu erraten suchen oder sich mit einer einfachen Uebersetzung begnügen. Um es ihnen aber doch möglich zu machen, aus dem Stammwort selbst die Bedeutung des Fremdwortes ableiten zu können, hat der Verfasser den Versuch gemacht, die gebräuchlichsten Fremdwörter, die dem Lateinischen, Griechischen, Italienischen, Spanischen, Orientalischen entlehnt sind, alphabetisch zusammenzustellen, aus ihnen die Bedeutung des Fremdwortes abzuleiten und dadurch ein Verständnis des Sinnes zu erreichen. Ein ausführliches Wörterverzeichnis erleichtert den Gebrauch des Buches, das bezüglich des Griechischen fast zu weit geht. An ein Auswendiglernen der Stammwörter, um die Zusammensetzungen selbständig deuten zu können, kann wohl kaum gedacht werden. Das Fremdwörterverzeichnis von Weber gibt nur die Verdeutschung, es wird aber bezüglich der Richtigschreibung gute Dienste leisten.

V. Stilistische Schriften.

45. **E. Lüttge**, Stilmuster für den ersten Aufsatzunterricht. 33 S. Leipzig 1902, E. Wunderlich. 40 Pf.

Die in diesem Hefte gesammelten Lesestücke bilden eine Ergänzung zu des Verfassers „stilistischem Anschauungsunterricht", dessen im vorigen Jahresbericht gedacht worden ist. Unter den 60 Mustern wiegt die poetische Form (41) vor, einige der gebotenen Gedichte, wie das Erkennen, die alte Waschfrau, gehören der oberen Stufe des Aufsatzunterrichtes an. Dasselbe gilt von der Lubenschen Schilderung von Deutschland. Die so weit ausgedehnte Benutzung von Gedichten zu Stilarbeiten hat doch sein Bedenken, wenigstens dürfte es nur mit großer Auswahl geschehen, denn die Kinder kommen bei der Uebertragung eines Gedichtes in Prosa zu wenig zur Empfindung der poetischen Schönheit desselben. An die als Stilmuster abgedruckten Lesestücke sind zahlreiche Aufgaben angeknüpft, die eine genaue und vielseitige Betrachtung der sprachlichen Muster ermöglichen und dem Schüler zu eigenen stilistischen Versuchen als Unterlage und Stütze dienen.

46. **E. Schneider**, Aufsätze für die Mittelklasse der Volksschule. Im Anschluß an das deutsche Lesebuch bearb. XII u. 175 S. Marburg 1901, N. G. Elwertsche Verl. 1,80 M.

Um zu zeigen, wie reichhaltig und mannigfaltig der Uebungsstoff im schriftlichen Gedankenausdruck ist, den das Lesebuch liefert, hat der Verfasser, welcher durch seine „Lehrproben über deutsche Lesestücke" sich schon bekannt gemacht hat, die im 1., 2. und 5. Bande der Lehrproben enthaltenen Aufsätze vermehrt und vereinigt, die dort zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben ausgeführt und noch eine Anzahl von Aufsätzen über Lesestücke hinzugefügt, die in den Lehrproben nicht behandelt wurden. So werden im Anschluß an 412 Lesestücke 1140 Aufsätze ge-

boten, welche die verschiedenen Darstellungsformen berücksichtigen, die auf der Mittelstufe der Volksschule, wie überhaupt auf der Anfangsstufe in den schriftlichen Arbeiten geübt werden können. Da derselbe Stoff häufig in verschiedener Form auftritt, kann der individuelle Stand der Schüler berücksichtigt werden. Ein alphabetisches Verzeichnis der zu Aufsätzen benutzten Sprachstücke nach ihren Anfängen erleichtert den Gebrauch des Buches und läßt es zu allen beliebigen Lesebüchern benutzen.

47. **P. Quade u. G. Donat**, Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts in der Literatur und den Realien. 240 Aufsätze in Gliederung u. Ausführung für die Oberstufe der Volks- u. Mittelschulen, sowie für Fortbildungsschulen gesammelt. VIII u. 230 S. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. 2,60 M.

Wie schon der Titel besagt, schließen sich diese Aufsatzstoffe unmittelbar an den Unterricht an. Von ihnen sind 40 Themen den im Lesebuche enthaltenen Gedichten zu Grunde gelegt, je 50 behandeln geschichtliche und geographische, 40 physikalische und chemische, 60 naturgeschichtliche Stoffe. Als Ergebnisse des Unterrichts enthält der Anhang noch 4 Aufsätze, die von Kindern der ersten Klasse einer fünfklassigen Volksschule niedergeschrieben sind. Sämtlichen Aufsätzen geht eine Disposition voraus, nach deren Gedankengang die Arbeit ausgeführt werden soll. Die Auswahl der Themen ist sehr mannigfaltig, wenn auch bemerkt werden muß, daß die Unterrichtsergebnisse nicht den Stoff zu deutschen Arbeiten ausschließlich bilden können, sondern daß darin vorzüglich auch die individuelle Lebensanschauung der Schüler zum Ausdruck gebracht werden soll.

48. **A. Kleinschmidt**, Kreisschulinsp., Der Brief als Unterrichtsgegenstand in der Volks- und Fortbildungsschule. Eine Sammlung von 118 Briefen mit vielen angeknüpften Aufgaben. VIII u. 87 S. Leipzig 1901, Fr. Brandstetter. 1,20 M.

Daß der Briefstil im deutschen Unterricht in der Volksschule Berücksichtigung finden muß, ist allgemein anerkannt, und wohl jeder Lehrplan einer guten Schule verstattet ihm einen nicht zu eng bemessenen Raum. Das ist schon eine Forderung des praktischen Lebens, denn für nicht wenige, die die Volksschule verlassen, bleibt der Brief die einzige Aeußerung der stilistischen Darstellungsform. Bei der Wichtigkeit, die daher der Anleitung im Briefschreiben beigemessen werden muß, ist es sehr anerkennenswert, wenn dem Lehrer in der obengenannten Sammlung Material zu rascher und energischer Uebung geboten wird. Diese Sammlung, die im und fürs Schulleben entstanden ist, behandelt in 39 Gruppen die verschiedensten Vorkommnisse im Leben und zeigt, wie Mitteilungen, Anfragen, Wünsche, Anzeigen und dergl. formgewandt, klar und höflich ausgedrückt werden können. An viele Briefe sind Aufgaben angeschlossen, die nach den gegebenen Mustern bearbeitet werden sollen. Dennoch läßt sich das Buch recht wohl für den vielbeschäftigten Lehrer empfehlen, wird es doch dazu beitragen, die Forderungen, die die sozialen Lebensverhältnisse an die Volksschule bezüglich des Briefschreibens stellt, erfüllen zu helfen.

49. **E. Wassermann**, Rektor, Der schriftliche Verkehr. Geschäftliche Formulare, Verträge, Privat- u. Geschäftsbriefe, Eingaben an Behörden für Schule u. Haus bearb. 64 S. Berlin 1901, Nicolaische Buchh. 50 Pf.

50. **R. Ebert**, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen u. Aufgaben. Für die Hand der Schüler in gewerbl. Fortbildungsschulen. 91 S. Hannover 1901, C. Meyer. 50 Pf.

Beide Schriften geben an Musteraufsätzen Anleitung zur richtigen

teilung — im beruflichen Leben — berücksichtigen die Lesestücke zunächst die Personen im beruflichen Leben in ihrer Ausbildung in der Lehre und auf der Wanderschaft, in ihrer Stellung als Arbeiter und als Unternehmer. Sie handeln von der Arbeit im beruflichen Leben, von der Herstellung der Waren — den Roh- und Hilfsstoffen, den Betriebsmitteln und den Betriebsarten in ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihrer gegenwärtigen Gestaltung, von dem Vertrieb der Waren durch den Handel und vom Verkehr und von den Verkehrsmitteln. Die zweite Abteilung wendet sich dem gesellschaftlichen Leben zu, wie es sich kundgibt in der Familie, in der Gemeinde, im engeren und im weiteren Vaterlande — Gründung, Verfassung und Aufgaben des Reiches. Der Anhang bietet noch Muster zu den im Gewerbsleben am häufigsten vorkommenden Geschäftsaufsätzen. Ein doppeltes Inhaltsverzeichnis, geordnet nach den obengenannten Gesichtspunkten und nach Sachgebieten — religiös sittliches Leben, Gewerbekunde, Naturwissenschaftliches, Geschichte und Geographie, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre — erleichtert den Gebrauch des Buches, das dem Schüler zu einer vertieften und verklärten Auffassung der beruflichen und gesellschaftlichen Verhältnisse verhelfen, den Unterricht daher unterstützen und ergänzen soll. Die Lesestücke, die den verschiedensten, auch neueren Quellen entstammen, sind wohl sämtlich einwandfrei, sind doch besonders solche berücksichtigt worden, die durch lebensvolle, anschauliche Darstellungen das Interesse der Schüler zu erregen im stande sind. Auch die aufgenommenen Gedichte, die zur poetischen Verklärung der im Buche angedeuteten Gedankenreihen beitragen, fügen sich den Stoffen recht gut ein.

Das Lesebuch von Wohlrabe schließt sich in der Anordnung des Stoffes dem Werdegang des Handwerkers an. Es beginnt nach einleitenden Stücken: Was will ich und wie will ich's werden, mit dem Lehrling, geht über zum Gesellen in der Werkstatt und auf der Wanderschaft, schließt daran Wanderbilder aus dem deutschen Vaterlande, Blicke in die deutsche Geschichte und Schilderungen über den Soldatenstand und aus dem Soldatenleben. Der vierte Abschnitt behandelt den Meister in seiner Meisterwürde und Meisterbürde, in der Werkstatt und Fabrik, kommt dann auf den Verkehr und die Verkehrsmittel zu sprechen, gibt das Notwendigste aus der Gesundheitslehre, der Haus- und Volkswirtschaft und der Gesetzeskunde und fügt daran noch einiges aus der Geschichte des Handwerkes. Unter dem Titel: Abschließendes bietet der letzte Abschnitt noch einiges über Handwerk, Fabrik und Kunst im allgemeinen. Wie im vorhergenannten Buche sind auch hier die Lesestücke zum guten Teil aus bisher noch unbenutzten Quellen entnommen, sie halten sich fern vom ausschließlich Lehrhaften und erregen das Interesse der Schüler. Auf die Ausstattung beider Bücher ist große Sorgfalt verwendet worden, Druck und Papier ist tadellos. Dem Wohlrabeschen Buche dienen außer den die einzelnen Stücke trennenden Leisten noch die Abbildungen der alten Handwerkszeichen zu angenehmem Schmucke.

III. Schreiben.

15. Anleitung zur Erteilung des Schreibunterrichts. 4. umgearb. Aufl. Dortmund 1899, W. Crüwell. Geb. 1 M.

Bei der großen Bedeutung des Schreibens für das soziale Leben hat dasselbe in der Volksschule von jeher eine hervorragende Stellung eingenommen, sind doch die ersten deutschen Schulen, die im Mittelalter in

den Städten errichtet wurden, schlechthin Schreibschulen genannt worden. Soll nun dieser Unterricht, dessen Ziel die Aneignung einer sauberen und gewandten Schrift in allen, auch in schnellgefertigten Schriftsätzen ist, seinem Zwecke entsprechen, so bedarf es für den Lehrer außer der Kenntnis der richtigen Schriftformen auch der rechten Methode. Diese darzulegen ist Aufgabe obengenannter Schrift. Sie verbreitet sich nach einem kurzen Worte über den Schreibunterricht überhaupt in einem geschichtlichen Rückblick über die Entstehung und Vorbereitung der Schrift, über die Schreibmaterialien und über die Wege, die zur Erlernung des Schreibens eingeschlagen worden sind. Des weitern bestimmt sie die Aufgabe und das Ziel dieses Unterrichts, bespricht die Hilfsmittel beim Schreiben, die dabei zu beachtende Ordnung, das Lehrverfahren, und gibt endlich einen ausführlichen Lehrgang. Dieser letztere ausführliche Teil ist für den Lehrer der wichtigste. In ihm sind nach den nötigen Vorübungen und nach Zerlegung der Buchstaben in ihre einzelnen Bestandteile in streng genetischer Aufeinanderfolge die Schriftformen gruppiert, so daß sich wohl bei sorgfältiger Beobachtung der methodischen Weisungen und bei hinreichender Uebung eine gute, geläufige Handschrift erzielen läßt. Zu weiterer Einübung ist hinreichendes Material beigebracht.

16. **E. Wassermann**, Rektor, Die Schule der Schreibgeläufigkeit (Schreibschönschrift) auf physiologisch-psychologischer Grundlage, zum Schul- u. Selbstunterr. IV u. 32 S. Mit 8 Tafeln. Berlin 1901, Nicolaische Verl. 1 M.

Das Ziel des Schreibunterrichts, das in der Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift besteht, die in allen Heften des Schülers zum Ausdrucke kommt, kann nicht durch eine mechanische, sondern eine entwickelnde Methode erreicht werden. Wie diese in der Volksschule sich gestaltet, hat der Verfasser in dem Büchlein dargelegt, in welchem er nach den Erörterungen über Körper- und Federhaltung und Heftlage die allgemeinen Forderungen bezüglich der Schrift, die Vorübungen, die Grundzüge, die Buchstabengruppen, die Einübung eines neuen Buchstabens, das Taktschreiben und die Korrektur behandelt. Er geht auf die Schreibmaterialien, die Stoffverteilung, die Rundschrift und auf die genetische Stufenfolge der Buchstaben ein, wobei ein vollständig ausgeführter Lehrgang des Schreibunterrichts, erläutert durch lithographierte Buchstabentafeln, gegeben wird.

17. **J. Wittmann**, Kreisschulinsp., Praktischer Stufengang für den Schönschreibunterricht. 54 S. Zweibrücken 1900, M. Ruppert. 1,25 M.

Nach den Bestimmungen der Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen der Pfalz hat der Verfasser, der in der Einleitung des Buches das, was beim Schönschreiben äußerlich zu beachten ist und die Haupttätigkeiten eines zweckmäßigen Betriebs des Schönschreibunterrichts kurz erläutert, einen ausführlichen Lehrgang von der dritten bis zur sechsten Klasse geboten. Er beginnt mit den Grundformen der deutschen Kurrent- und der lateinischen Kursivschrift, geht dann zu den Grundformen der Buchstaben in deutscher Kurrentschrift über und gibt einen Stufengang in derselben durch die einzelnen Klassen. In ähnlicher Weise ist die lateinische Kursivschrift, die mit dem vierten Schuljahre beginnen soll, behandelt. Beide Schriftarten sind graphisch gut ausgeführt, so daß das Buch nicht nur dem Lehrer mustergültige Vorlagen bietet, sondern auch im Privatgebrauch sich mit Nutzen gebrauchen läßt.

18. P. Freyer, Lehrer, Schreibübungen für höhere Lehranstalten und Fortbildungsanstalten. 1. bis 5. Heft. à 25 Pf. Breslau, M. Woywod.

Von der deutschen Kurrentschrift in genetischer Stufenfolge ausgehend, führen die Hefte weiter die lateinische Kursiv- und die Rundschrift in guten Vorlagen vor und lassen bei ihrem Großquartformate noch genügend Raum zur Einübung. Sie schließen mit der Darstellung einiger häufig vorkommender Zierschriften.

19. Zu der von H. C. Otto herausgegebenen Schreibschule für Schule und Haus (Verlag von M. Rockenstein in Berlin) sind noch zwei Hefte Rundschrift (25 und 20 Pf.) erschienen, von denen das erste nach einer Anleitung für die Uebungen in stufenweiser Aufeinanderfolge die Schriftformen enthält, während das andere nur als Uebungsheft die dazu nötige Lineatur gibt.

20. Zur Einhaltung der allgemein anerkannten Schriftformen ist Lehrern und Schülern das Preußische Normal-Alphabet (neuer Schriftduktus), herausgegeben von Julius Neve unter Mitwirkung von Regierungsräten, Seminardirektoren, Seminar- und Volksschullehrern (4. Abdruck. Berlin, J. Th. Hoffmann. 25 Pf.) zu empfehlen, dem das gesammelte Material von 106 Schullehrerseminarien zu Grunde liegt. Da sich die meisten Provinzialregierungen dafür entschieden haben, gewinnt es immer mehr Geltung, um so mehr, als die Abweichungen von den anderswo in deutschen Schulen gebräuchlichen Alphabeten ganz unbedeutend sind.

21. Ein Versuch, die deutschen Druck- und Schreibschriftbuchstaben für die Lesemaschine, besonders für Gertigs Neuen Leseapparat herzustellen, ist von Fr. Ebbecke gemacht worden, der auf drei Tafeln in der für Lesemaschinen notwendigen Größe die deutschen Druck- und Schreibschrift-Buchstaben des kleinen und großen Alphabets (Lissa i. P., Ebbeckes Verlag. 60 Pf.) zur Anschauung bringt.

X. Geographie.

Von

Paul Weigeldt,

Schuldirektor in Leipzig.

Am 28., 29. und 30. Mai 1901 ist in Breslau der 13. deutsche Geographentag abgehalten worden. Die Besucher desselben, heißt es in der Zeitschrift für Schulgeographie, haben den Eindruck empfangen, daß seine Signatur eine schulgeographische war. Dies zeigte sich zunächst in der regen Beteiligung aus Schulkreisen: fast 40 Prozent der gesamten Besucher gehörten dem Lehrerstande an, dann aber in dem Umstande, daß zur Erledigung der schulgeographischen Fragen zwei Nachmittagssitzungen und drei Fachkonferenzen verwendet wurden.

Die erste Sitzung befaßte sich mit Fragen der Organisation des geographischen Unterrichts; es sprachen in ihr: Geh. Reg.-Rat Dr. Hermann Wagner in Göttingen über die Organisation des geographischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen, Realgymnasialdirektor Dr. Auler in Dortmund Zur Lage des geographischen Unterrichts nach den neueren Lehrplänen, und Oberlehrer Heinrich Fischer in Berlin über die in der Organisation unseres höheren Schulwesens liegenden Schwierigkeiten für eine gedeihliche Entwickelung des Erdkunde-Unterrichts.*)

Als Ergebnis dieser Verhandlungen wurde die folgende Resolution dem Geographentage zur Beschlußfassung vorgelegt:

„1. Der Deutsche Geographentag nimmt mit Befriedigung Kenntnis von der sachgemäßen Umgestaltung der neuen Lehrpläne für den erdkundlichen Unterricht an den höheren Lehranstalten Preußens und insbesondere von der Bestimmung: „Wünschenswert ist, daß auf allen Schulen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehendere Studien besonders befähigt sind; auch ist darauf zu achten, daß er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde." Wenn hierdurch die Erfüllung der einen Vorbedingung, welche der deutsche Geographentag für einen gedeihlichen Unterricht stets als unerläßlich bezeichnet hat, für den Norden unseres Vaterlandes angebahnt wird, so spricht er die zuversichtliche Hoffnung aus, daß diese Bestimmung auch im übrigen Gebiete baldigst Eingang finde.

2. Dagegen erscheint die zweite der unerläßlichen Vorbedingungen, ein durch alle Stufen neunklassiger Lehranstalten selbständig durchgeführter

*) Diese Vorträge finden sich abgedruckt in den Verhandlungen des 13. deutschen Geographentages Seite 60—101.

geographischer Unterricht, durch dessen Ausdehnung auf die drei oberen Klassen der Oberrealschulen nicht erfüllt"

und von diesem mit dem von Prof. Dr. Richter in Graz beantragten Zusatz: „Vielmehr erscheint es dringend wünschenswert, den geographischen Unterricht an sämtlichen höheren Lehranstalten des deutschen Sprachgebiets bis in die obersten Klassen selbständig durchzuführen" einstimmig angenommen. Dasselbe geschah mit dem vom Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Hermann Wagner eingebrachten Antrage auf die Einsetzung einer „ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht". Sie „hat den Zweck, den Kernpunkt für dauernde Verständigung geographischer Fachlehrer in Deutschland zu bilden und zu helfen, daß der erdkundliche Unterricht an den Schulen (an allen?) auf eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Höhe gehoben werde."

Die zweite Sitzung befaßte sich mit der Methodik des geographischen Unterrichts. In ihr sprach zuerst Prof. Dr. Anton Becker in Wien Zur Lehrbücherfrage. In schulgeographischen Kreisen bekannt durch die in der von ihm geleiteten Zeitschrift für Schulgeographie (XXII. Jahrg., Seite 1—4) aufgestellten „Grundsätze für Lehrbücher der Geographie", erachtete er es doch nicht als seine Aufgabe, über ebendiese Grundsätze zu sprechen, sondern erörterte das Verhältnis zwischen Lehrbuch einerseits und Schüler, Lehrer und Karte anderseits. Der Schüler verlangt vom Lehrbuche die Möglichkeit, das, was im Lehrbuche als Lernstoff enthalten ist, leicht zu erfassen. Diese Möglichkeit zu bieten, hat das Lehrbuch zwei Mittel: Hervorhebung des eigentlichen Lernstoffes durch besonderen Druck und Anpassung der Form an den stofflichen Inhalt des Darzubietenden (Depeschenstil, ausführliche Darstellung, Fragen, Tabellen und Diagramme). Der Lehrer verlangt, daß das Lehrbuch auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung steht (dabei aber „für Knaben" und nicht für wissenschaftlich gebildete Männer geschrieben ist), daß es sich dem Lehrplane anschließt und daß es ihn beim Unterricht unterstützt. Was das Verhältnis zur Karte anbelangt, so soll das Lehrbuch ein eigenes Kapitel über das Kartenlesen und ein Musterbeispiel desselben (womöglich der dem Schüler bekannten Heimat entnommen) enthalten, an der Spitze jedes Kapitels die Karte nennen, die der Schüler in Gebrauch nehmen soll, und den Schüler anleiten, die Karte genau anzusehen, aus ihr alles herauszulesen, was er für den gegenwärtigen Fall braucht.

Ebenfalls zur Lehrbücherfrage sprach Prof. A. Fischer in Hamburg über die wörtliche Benutzung des Lehrbuches im geographischen Unterrichte. Man lese und staune! „Der Text des Lehrbuches wird von einem Schüler gelesen, dabei die Aussprache fremder Namen und Worte von dem Lehrer berichtigt, die Karte*) dazu nachgesehen, ihr Bild nötigenfalls durch Fragen eingeprägt und Sachliches erklärt. Bei der Wiederholung schließen sich die Fragen des Lehrers wörtlich oder doch genau an das Lehrbuch an, wie ebenso die Antworten der Schüler. — Die Vorteile dieses Verfahrens für die Schüler sind: sie arbeiten mit dem Buch, das sie immer zur Verfügung haben; es treten keine Gegensätze zwischen diesem und den Ansichten des Lehrers hervor, den Schülern wird der Ausdruck in der höheren Sprache erleichtert, und sie lernen selbständig arbeiten, so daß sie schließlich größere Abschnitte auch ohne Durchnahme mit dem Lehrer bewältigen. — Der Lehrer, auf den Stoff

*) Gemeint ist die Atlaskarte — die Wandkarte ist entbehrlich.

des Buches beschränkt, braucht wenig Vorbereitung und spricht weniger im Unterricht; er wird zur Objektivität dadurch angehalten, daß er das Buch wirken läßt, in welchem das Ueberlegte und Erprobte an Stelle seiner Improvisation tritt. So wird er völlig frei für die Verteilung des Stoffes in Fragen und die Erhaltung der geistigen Disziplin in der Klasse. — Dieses etwas mechanische Verfahren scheint angebracht bei den großen Klassen und bestimmten Forderungen unserer Zeit, insofern es die Arbeit des Lehrers erleichtert und ruhig gestaltet. Erprobt ist es von dem Vortragenden in den Klassen IV bis I einer Realschule, wäre indes nach seiner Erfahrung am Realgymnasium und Gymnasium auch anwendbar und kann auf jedes Lehrbuch übertragen werden, mag es in vollständigen oder unvollständigen Sätzen geschrieben sein." So geschehen im Jahre 1901. Und der 13. deutsche Geographentag lehnte die ausgesprochenen Grundsätze nur mit großer Mehrheit ab.

Der zweite Beratungsgegenstand war die Verknüpfung der physischen mit der politischen Landeskunde im Schulunterricht. Der Vortragende, Prof. Dr. Alfred Kirchhoff in Halle, führte aus, daß die in der Länderkunde übliche Methode der Trennung der Naturbeschaffenheit eines Landes (physisches Element) von den Bewohnern des Landes, ihren staatlichen Verhältnissen und ihren Städten (politisches Element) in der untersten Klasse, in der man nur wenig von einem Lande zu sagen habe, noch ganz gut angewendet werden könne. Auf höheren Klassenstufen wachsen die Schwierigkeiten der Stoffanordnung mit der Stofffülle. Je deutlicher ein Erdteil in wesentlich voneinander verschiedene Länder zerfällt, desto mehr sind wir verpflichtet, einer Ueberschau über die Grundzüge des Ganzen die Beschreibung der einzelnen Länder folgen zu lassen, und zwar in der Gesamtheit ihrer physischen und kulturellen Eigenart. Nur in diesem Falle vermitteln wir dem Schüler lebenswahre Gesamteindrücke von Ländern, diesen „Individuen zweiter Ordnung". Es kann zwar Länder ohne Kulturmerkmale geben, nämlich unbewohnte Lande, wie die antarktischen oder Franz Joseph-Land, niemals aber Länder, deren Wesen und Grenzgehege ausschließlich durch ihre Staatseinrichtungen bedingt werden. Gotha ist beispielsweise kein Land im wissenschaftlichen Sinne, sondern nur ein Stück des Thüringer Landes; Abessinien, Madagaskar, Armenien sind dagegen echte Landesindividuen, wenn sie auch keine staatliche Einheit bilden. Immer ist erst das „Land" als Ganzes zu behandeln, ehe man seine politische Gestaltung ins Auge faßt. So müssen wir auch unser deutsches Vaterland nach seinem herrlichen Aufbau in die naturgegebenen Landschaften gliedern, diese einheitlich physisch behandeln und erst danach, wenn sich die Betrachtung dem derzeitigen Schaffen des Volkes sowie seinen Siedelungen zuwendet, nach staatlicher Zubehör ihrer Landesteile scheiden.

Als Korreferent zu diesem Vortrage erörterte Prof. Dr. Langenbeck in Straßburg, wie sich diese Verknüpfung der physischen und politischen Landeskunde im einzelnen durchführen läßt und wie weit sie bereits im Unterrichte und in den an unseren höheren Lehranstalten gebrauchten Lehrbüchern durchgeführt ist. Daß viele unserer Geographielehrer mit der beregten Verschmelzung sich noch nicht recht befreunden können, dafür ist wohl der beste Beweis, daß auf der überwiegenden Mehrzahl unserer höheren Lehranstalten noch Lehrbücher im Gebrauche sind, die nicht auf der Höhe der modernen landeskundlichen Methodik stehen. Da Schüler der unteren Klassen für eine streng wissenschaftliche Behandlung der Erdkunde noch nicht reif sind — es fehlt ihnen für das Erfassen des inneren Zu-

sammenhanges und der organischen Entwickelung der Dinge, des Bedingtseins einer Gruppe von Erscheinungsformen durch die andere meist nicht nur das Verständnis, sondern auch das Interesse —, soll physische und politische Landeskunde auf der Unterstufe noch wesentlich getrennt behandelt werden; es sollen jedoch die staatlichen Gebilde möglichst zu natürlichen Gruppen vereinigt und nicht aus ihrem natürlichen Zusammenhange herausgerissen werden. Auf der Mittelstufe sind physische und politische Landeskunde auf das innigste zu verschmelzen und einheitliche Landschaftsbilder dem Schüler vor Augen zu führen.*)

Zum Schlusse referierte Prof. Dr. A. Bludau in Pr.-Friedland in Westpreußen über die Frage: Was gehört aus der Projektionslehre auf die Schule? Er verlangt mit Recht, daß die Uebungen im Kartenlesen in sämtlichen Klassen vorzunehmen sind, und daß es sich nicht nur um die Einführung in das Verständnis der Situations- und Terraindarstellung sowie der Kartenschrift handeln darf, sondern daß auch die Kenntnis des Gerippes der Karten, die Kenntnis der Beziehungen zwischen dem Abbilde (der Karte) und dem Urbilde (dem Globus) herbeizuführen ist. Jedenfalls ist zu wünschen, daß die Schüler („in Untersekunda"?) die Begriffe der Flächentreue, der Abstands- oder Längentreue und — so lange die Merkatorprojektion in Schulatlanten vorkommt — der Winkeltreue erklärt bekommen und das Grundgesetz und die wichtigsten Eigenschaften der in ihren Atlanten vorherrschenden Projektionen kennen lernen. —

Für die Volksschule sind von den auf dem 13. deutschen Geographentage gehaltenen methodischen Vorträgen nur zwei von Bedeutung, der über die Lehrbücherfrage und der über die Verknüpfung der physischen mit der politischen Landeskunde im Schulunterricht.

Die Lehrbücherfrage ist in der Volksschule keine brennende; die Volksschule verlegt den Schwerpunkt des Unterrichts je mehr, je besser in den Unterricht selbst, und bei uns in Sachsen gilt von der weitaus größten Mehrzahl der Schulklassen, was die neuen preußischen Lehrpläne für die höheren Schulen für die Erdkunde in Sexta fordern: „Der Gebrauch eines Lehrbuches ist ausgeschlossen." Wir geben aber gern zu, daß die von Prof. Dr. Becker aufgestellten Grundsätze vollste Beachtung verdienen und in geschickter Verwirklichung der Volksschule nutzbar gemacht werden können.

Die Verknüpfung der physischen mit der politischen Landeskunde im Schulunterricht ist Volksschullehrern nichts Neues, sie kann es nicht sein, denn seit Jahrzehnten kehren alljährlich in den verschiedensten Lehrer- und Schulzeitungen die entsprechenden Forderungen wieder. Auch aus dem vergangenen Jahre liegt eine solche Arbeit vor:

Der geographische Unterricht nach natürlichen Landschaftsgebieten von Rektor Endris zu Rüdesheim a. Rh. in dem Repertorium der Pädagogik, herausgegeben und geleitet von Joh. Bapt. Schubert, Oberlehrer in Augsburg. 55. Bd. 1901. S. 357 bis 367.

---

*) In der sich anschließenden Debatte, in der die Meinungen für und wider weit auseinander gingen, äußerte sich Oberlehrer Dr. Halbfaß in Neuhaldensleben dahin, daß die neue Methode gewiß vorzugsweise die fähigeren Schüler fördere — aber diese zu fördern, sei auch die erste Pflicht des Lehrers. Was soll man dazu sagen? — In der Versammlung erhob sich lauter Widerspruch.

Hierher gehört auch die in der Zeitschrift für Schulgeographie XXII. Jahrg., Seite 257—270 abgedruckte Abhandlung über

Die Abgrenzung und Benennung der erdkundlichen Lehreinheiten von Heinrich Kerp, Lehrer am Königl. Gymnasium zu Bonn.

So gern wir Kerp zustimmen, wenn er schreibt: Die Bezeichnungen für die Lehreinheiten müssen so gewählt werden, daß sie den Ausgangspunkt, gleichsam den Schlüssel zur Erklärung des ursächlichen Zusammenhanges, der unter den erdkundlichen Gegenständen der Landschaft besteht, bilden können," so können wir uns doch mit seinen Lehreinheiten dritter Ordnung nicht einverstanden erklären. Welche Zersplitterung, wenn allein das außerdeutsche Europa in 49, schreibe neunundvierzig, Lehreinheiten („natürlichen Landschaften") behandelt werden soll! Jedenfalls ist Prof. Dr. Adolf Pahde in Krefeld auf richtigerem Wege, wenn er angesichts der für Erledigung der einzelnen Lehraufgaben zur Verfügung stehenden Zeit bei Deutschland einen natürlichen Landesteil, eine „physische Provinz", bei Europa ein „Land", sonst einen Erdteil oder wenigstens ein großes Erdteilstück als Einheit betrachtet wissen will (Erdkunde für höhere Lehranstalten. 3. Teil. Vorwort S. IV.).

Wir können es auch nicht als etwas Neues bezeichnen, wenn von verschiedenen Seiten der Ruf: Kulturgeographie ertönt. Eingeführt in die wissenschaftliche Länderkunde vor mehr als zwanzig Jahren von Prof. Dr. Friedrich Ratzel, war unseres Wissens Dr. Geistbeck der erste, der „Kulturgeographie im geographischen Unterricht" forderte. Ihm war es sicher vor allem darum zu tun, der sogenannten politischen Geographie, deren Inhalt immer mehr und mehr erfüllt worden war, diesen reichen Gehalt zu wahren und ihn, soweit möglich, dem Unterrichte zu gute kommen zu lassen. Was er selbst übte und wofür er andere gewinnen wollte, dahin war gleich ihm mancher tüchtige Lehrer gekommen; anderen tat es der neue Begriff an, und sie lernten mit dem neuen Begriffe nach und nach auch die schon bestehende Sache kennen. Heute sind einzelne aber nicht mehr weit davon entfernt, der Kulturgeographie die Stellung einzuräumen, die erst die politische Geographie in ihrem Wortsinn, dann die physische Landeskunde inne hatte. Veröffentlicht wurden über diese Frage im vergangenen Jahre zwei Aufsätze:

Die Kulturgeographie und ihre Berücksichtigung im Unterricht von H. Probst, abgedruckt in Schroedels Praxis der Volksschule, herausgegeben von E. Rosenkranz in Kassel. 1901. Seite 89 bis 106, und

Warum müssen wir im erdkundlichen Unterricht Kulturgeographie treiben? Von R. Fritzsche in Altenburg. (Lehrerzeitung für Thüringen und Mitteldeutschland, herausgegeben von E. Polz in Weimar. 14. Jahrg., 1901. Seite 332 und 333, 343 und 344, 349—352.)

„Die Kulturgeographie," schreibt Fritzsche, „gibt einen sicheren Maßstab an die Hand für die Berücksichtigung der einzelnen geographischen Erscheinungen und bewahrt vor der einseitigen Bevorzugung des einen oder des anderen Momentes der Erdkunde, gibt also dem Unterrichte in der Erdkunde erst seinen wahren Inhalt. Sie lehrt den Schüler die wirtschaftlichen Verhältnisse richtig erfassen und verstehen und bereitet ihn damit für das praktische Leben vor, und sie erzeugt in ihm neben sittlicher Ein-

sicht auch sittliche Grundsätze, durch die er getrieben wird, im Dienste der Menschheit nützlich und tätig zu sein. — Darum Kulturgeographie!"

Noch weiter in diesen Anforderungen an den erdkundlichen Unterricht geht A. Wauer in Chemnitz. Nach seinem Vortrage über Sozialpädagogik und Geographie (Sächsische Schulzeitung 1901, S. 565 bis 568, 581—583 und 595—598) sollen die gegenwärtigen Territorien, die politischen Einheiten nur aus den drei Gesichtspunkten Mensch, Ganzes und Heimat betrachtet werden: es gilt Menschen, nicht Fachgelehrte zu erziehen. „Das geographische Individuum, die Stromgebiete, die natürlichen Landschaftsgebiete und Lebensgebiete stehen zu dem unentbehrlichen Staatsbürgerwissen und dem Begriffe einer sozial-ethischen Bildung nur in ganz entferntem Zusammenhange. — Wozu Sachsen, wozu das Deutsche Reich in so viele, zum Teil dem Volksbewußtsein verloren gegangene landschaftliche Teile zerlegen, daß für die Verhältnisse des Ganzen die Zeit mangeln muß? — Anstatt solcher Betonung des Heimatlichen werden aber die gegenwärtigen Lehrbücher dickleibig und unverdaulich in dem Bestreben systematischer Vollständigkeit." Demgegenüber: „Wir betrachten Spaniens geringe Menschenzahl, die Laster seiner Bevölkerung, die Schwäche seiner Dynastie, den Verlust des Großmachtscharakters, den freventlichen Raublandbau und die Rache des von Natur reichen Landes, die Armut des Volkes ... Wir würdigen Geschick und Geschmack des französischen Volkes, Mode und Sprache, Einfachheit und Tüchtigkeit der Landbewohner, aber auch Eitelkeit, Uebermut und Untreue der oberen Zehntausend und besonders das Seinebabel, den natürlichen Landesschutz, die Erbfeindschaft gegen Deutschland, die Möglichkeit, in dieses Land einzufallen, Chauvinismus, Germanisierung in den Reichslanden, Roms Einfluß, ferner die geringe Volksvermehrung — 30000 gegen 800000 in Deutschland! — deutsche Versöhnungs- und Annäherungsbestrebungen, Gemeinsamkeit der französischen und deutschen Interessen u. a. m. — Dem Austausch treten Hindernisse entgegen. Sie liegen in Raum, Rasse, Eifersucht, Religion und Unfertigkeit der Staaten. Europa starrt in Waffen. „Wer den Frieden will, rüstet sich zum Kriege," dieser Grundsatz erscheint nun auch für Deutschland beherzigenswert, Gegenbestrebungen der Linken mindestens nicht verständlich. — Deutschland ist nun noch einmal als Schlußstein der Betrachtung Europas einzufügen. Es ist durch den Vergleich mit anderen Ländern etwa hervorzuheben, daß der deutsche Staatsbürger seiner Regierung das relativ meiste Vertrauen entgegenbringen kann und wie als Folge davon der deutsche Unternehmungsgeist sich allenthalben zeigt und hebt."

Ein entsprechender Lehrplan für Deutschland würde sich etwa folgendermaßen gestalten: „1. Allgemeines über Lage, Erstreckung, Bodenbau, Klima, Wasser, Fruchtbarkeit. 2. Die Spaltung des alten deutschen Volkes in die gegenwärtig noch erhaltenen Urstämme. Kriege und Staatenbildung, die gegenwärtigen Staaten. 3. Vermehrung der Menschen, deren Ernährung, die ober- und unterirdischen Bodenschätze im allgemeinen. 4. Wie für Austausch gesorgt wird, wie dadurch weitere Beschäftigung möglich wird, welch bedeutender Handel und Verkehr nun entsteht, und wie die Staaten sich nicht nur landschaftlich, sondern auch kulturell bedeutend unterscheiden. 5. Wie Deutschland sich trotz hoher Produktion nicht selbst ernähren kann, wie die Staaten sich dauernd verbinden und gemeinsam gegen außen schützen. 6. Welch umfassende und vielverzweigte Verwaltung nun nötig ist, und wie jeder dem Ganzen und damit zugleich sich selbst am besten zu dienen vermag."

Aehnlich wie mit der Berücksichtigung der Kulturgeographie steht es um die Betonung des geologischen Momentes im erdkundlichen Unterricht. Ebenso gewiß Geologie für die morphologische Forschung unerläßlich ist, ebenso gewiß wird die Schulgeographie der Geologie nicht ganz entbehren können; aber, manchen geographischen Lehrbüchern und Leitfäden nach zu urteilen, scheint es, als ob das geologische Moment ausschlaggebend sei. Während ein Mann wie Prof. Dr. Supan in Gotha, der Herausgeber von „Petermanns Mitteilungen", im Vorworte zu seiner „Deutschen Schulgeographie" erklärt: „Tektonische Erörterungen sind grundsätzlich ausgeschlossen, andere geologische Hinweise nur insoweit aufgenommen, als sie meiner Ansicht nach auf Verständnis der Schüler rechnen können," und Prof. Dr. Kirchhoff in Halle, ein warmer Vertreter der Betonung des geologischen Moments im Schulunterrichte (Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts. München 1895, S. 32 fg.), in seiner Schulgeographie sich begnügt, die Anden als das längste aller Kettengebirge und den Harz als ein elliptisches Massengebirge zu bezeichnen und schlechthin von der Ebene des Amazonas und den Bergländern von Guyana und Brasilien und von der Halbinsel Finnland, einer wenig bewohnten, gen Süden prachtvollen Wildnis, voll von Granitfelsen, Seen, Sümpfen und Wäldern spricht, redet Kerp von der finnischen Granitplatte, widmet Harms dem Harz, diesem „ausgeprägten Horstgebirge" 38 Zeilen Geologisches und kennen Graf und Loeßl in ihrem Leitfaden für Mittelschulen nur „das Faltengebirge der Anden, das starre, flach ausgebreitete Schollenland des Ostens, welches das Hochland von Brasilien und das Hochland von Guyana umfaßt, und die geologisch jungen Tieflandsbecken des Orinoko, des Amazonenstroms und des La Plata."

Damit es der Geographie ja nicht an Stoff fehle, weist Oberlehrer Dr. Höck in Luckenwalde auf das hin, „dessen Bearbeitung und Vertretung in der Schule er sich zur Hauptaufgabe seines Lebens gemacht" und schreibt über

Die biologische Erdkunde im Schulunterricht (Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht, herausgegeben von Prof. Dr. Heiderich. 1. Jahrg., 1901. Seite 1—8).

Der Geograph hat noch weit mehr Gelegenheit als der Lehrer der Naturgeschichte, „die Abhängigkeit der Lebewesen und ihrer Verbreitung von der Lage und Beschaffenheit des Landes klarzumachen. Es soll der Schüler nicht nur lernen, daß in Ungarn oder Mittelasien Steppen sind, sondern daß sie da sein müssen; er soll verstehen lernen, warum die Wälder des östlichen Nordamerikas und Japans viel artenreicher blieben als die Europas, da eine zerstörende Eiszeit minder dort einwirkte; es soll ihm klar werden, warum in der Verbreitung der Pflanzen, Tiere und Menschen so manche Aehnlichkeiten sich finden, warum die niedrigeren Gruppen von diesen z. B. vielfach auf südliche Länder beschränkt sind, warum aber die leichter verbreitungsfähigen Pflanzen (wie die Vögel) an uralten Landgrenzen weniger Halt machen als die schwerfälligen Landtiere. Er soll vor allem auch daraus kennen lernen, daß u. s. w."

Th. Franke in Wurzen in seinem Aufsatze über Deutsche Weltwirtschaftskunde in der Volksschule (Deutsche Schulpraxis, herausgegeben von Dr. Seyfert. 21. Jahrg., 1901. Seite 180—183 und 190—192).

will den Geographieunterricht wirtschaftskundlich durchtränkt, die

Roherdkunde in ihre gebührenden Schranken zurückgewiesen und die politische Erdkunde wieder in ihre Rechte eingesetzt haben; er fordert eine größere Berücksichtigung der Wirtschafts-, Kultur-, Kolonial- und Handelsgeographie. „Die deutsche Volkswirtschaftskunde," so lesen wir, „stellt Deutschlands Beziehungen zur großen Erde in den Vordergrund und erwägt die Bedeutung aller Länder und Meere für uns und gibt Aufschluß über die Geographie der Deutschen im Auslande, sowie über die geographische Verbreitung des deutschen Kapitals... u. s. w. und tritt auf der Oberstufe im Zusammenhange als abschließender Unterricht in der Erdkunde auf." —

Maßvoll in seinen Forderungen ist
Schuldirektor M. Wittrisch in Stünz bei Leipzig in seinem Vortrage über die mathematische Geographie in der Volksschule (Allgem. Deutsche Lehrerzeitung, 53. Jahrg., 1901. Seite 561—564 und 578—581).

Die mathematische Geographie gehört in die Volksschule, weil sie ein Teil der Heimatkunde insofern ist, als zur Heimat nicht nur der heimatliche Boden gehört, sondern auch der heimatliche Himmel, der sich über ihm ausspannt, und weil durch den Unterricht in ihr nicht nur der Geist, sondern auch das Gefühl, letzteres vielleicht noch eher als der Verstand, hohe Befriedigung erfährt. Dargeboten werde nur, was zur richtigen Auffassung der täglichen und jährlichen Erscheinungen notwendig ist, die mit unbewaffneten Augen wahrgenommen werden können, und was die Erkenntnis der allgemeinsten und wichtigsten Erscheinungen auf der Erde und am Himmel bedingt.

Auch die Frage des Kartenzeichnens, die unter den zahlreichen schulgeographischen Erörterungen von jeher eine Hauptrolle gespielt hat, „weil sie aufs engste mit der geographischen Grundfrage verknüpft ist, wie sich der Schüler die wesentlichen Züge des Kartenbildes am sichersten einzuprägen vermag", ist wieder einmal eingehend behandelt und dabei überaus trefflich beleuchtet worden. Es war auch durchaus zeitgemäß, da der Streit für und wider das Zeichnen — ohne entschieden zu sein — insofern einen gewissen Abschluß erfahren hat, als die Lehrpläne der meisten deutschen Staaten ein maßvoll gehaltenes Kartenzeichnen für den Geographieunterricht verlangen. Auf der Anfang Mai 1901 in Stuttgart abgehaltenen Jahresversammlung des Vereins realistischer Lehrer Württembergs erörterte die beregte Frage Prof. Dr. Kurt Hassert. Der Vortrag findet sich abgedruckt in dem Neuen Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs (Jahrg. 1901, Heft 10—12) und ist unter dem Titel: Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht auch als Sonderabdruck erschienen. Die mannigfachen Einschränkungen und Erwägungen, deren das Kartenzeichnen bedarf, wenn es in der Geographiestunde eine Stätte finden und zu einer wirklichen Unterstützung des Unterrichts werden soll, sind in folgenden Leitsätzen zusammengefaßt:

1. Das Zeichnen im geographischen Unterricht ist als ein wertvolles Mittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur festeren Einprägung des Kartenbildes vom Lehrer zu verlangen und für den Schüler zu empfehlen.

2. Zeichnende Methode und beschreibende Methode müssen miteinander Hand in Hand gehen; eine ergänzt die andere und gewinnt durch die andere.

3. Grundlage und Mittelpunkt des Unterrichts bilden Wandkarte und Atlas.

4. Die Skizze ist erst nach genauer Betrachtung und Erklärung der gedruckten Karte zu entwerfen.

5. Das Skizzenzeichnen darf keine zu hohen Anforderungen an Zeit, Gedächtnis und Handfertigkeit der Schüler stellen; Hilfskonstruktionen sind daher nur maßvoll zu verwenden.

6. Die Skizzen dürfen keine mechanischen Kartenkopien oder bloße Nachzeichnungen vorgedruckter Vorlagen sein, sondern sind mit den einfachsten zeichnerischen Mitteln frei zu entwerfen.

7. Als Vorlage für die Skizze dient dem Schüler lediglich der Atlas mit Ausschluß aller anderweitigen gedruckten Hilfsmittel irgendwelcher Art.

8. Die Skizzen müssen möglichst vereinfacht und generalisiert sein und dürfen nur das enthalten, was der jeweiligen Unterrichtsstunde und Unterrichtsstufe entspricht.

9. Die kartographischen Leistungen der Schüler sind nicht nach der Zeichenfertigkeit der letzteren, sondern nach dem Inhalte der Skizzen zu beurteilen.

10. Wegen der verschiedenen Handfertigkeit und Auffassungsfähigkeit der Schüler ist das Zeichnen nach Kommando zu verwerfen.

11. Da das Zeichnen nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, so ist es mit Rücksicht auf die beschränkte Zeit und die übrigen Aufgaben des geographischen Unterrichts maßvoll zu betreiben.

12. Besonders wichtige Gebiete oder solche, von denen die gedruckten Karten keine klare Anschauung vermitteln, sind unter allen Umständen zu zeichnen, vorausgesetzt, daß sie zur Wiedergabe nicht zu schwierig sind.

13. Strebt auch das Zeichnen die freie Wiedergabe einfacher Länderräume aus dem Gedächtnis an, so sind doch nur besonders wichtige Skizzen dauernd einzuprägen. Im übrigen kann wegen der Größe des zu bewältigenden Pensums nicht verlangt werden, daß der Schüler jede beliebige durchgenommene Zeichnung, vielleicht gar noch mit dem Hilfsgerüst, im Gedächtnis behalten soll.

14. Man soll sich beim Skizzenzeichnen nicht sklavisch an eine einzige Methode binden.

15. Für wichtige oder charakteristische Erdräume, z. B. ganze Erdteile, empfiehlt sich die Zeichnung eines schematischen, mäßig überhöhten Profils.

Das Jahr 1901 hat auch Preußen neue Lehrpläne für die höheren Lehranstalten gebracht. Mit Beginn des Sommerhalbjahres traten die seit längerer Zeit angekündigten, durch die Junikonferenzen des preußischen Unterrichtsministeriums vorbereiteten neuen *Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen* (Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses) in Kraft. Für die Erdkunde brachten sie Festlegungen von mindestens sechs Wiederholungsstunden innerhalb jedes Halbjahres am Gymnasium und Realgymnasium, Ausdehnung des Unterrichts mit je einer besonderen Stunde wöchentlich in den oberen Klassen der Oberrealschule, Berichtigung der oft gerügten falschen Anordnung des Tertianerpensums (vergl. Pädag. Jahresbericht 44. Jahrg. 1891 S. 000 und 51. Jahrg. 1898 S. 383), sinngemäßere Fassung der Lehraufgaben und den der Beachtung empfohlenen Wunsch, den Unterricht in die Hände von geeigneten Lehrern zu legen und nicht unter zu viele Herren zu verteilen.

Der Lehrplan für Erdkunde gliedert sich in eine Vorbemerkung, das allgemeine Lehrziel, die Lehraufgaben und methodische Bemerkungen.

Das allgemeine Lehrziel lautet: „Verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur und der Kartenbilder, Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und der räumlichen Verteilung der Menschen auf ihr, sowie Kenntnis der Grundzüge der mathematischen Erdkunde."

Von den Lehraufgaben interessiert besonders die für die unterste Klasse: „Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde in Anlehnung an die nächste Umgebung*) und erste Anleitung zum Verständnis des Globus und der Karten. Anfangsgründe der Länderkunde, beginnend mit der Heimat und mit Europa. Der Gebrauch eines Lehrbuches ist ausgeschlossen."

Aus den methodischen Bemerkungen sei folgendes hervorgehoben:

„1. Dem Zwecke dieses Unterrichts an höheren Schulen entsprechend ist, unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches für die Schüler ins Auge zu fassen. Die physische Erdkunde darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden, beide sind vielmehr innerhalb der Länderkunde in möglichst enge Verbindung zu setzen ... Ueberall ist bei fester Einprägung des notwendigsten, sorgfältig zu beschränkenden Gedächtnisstoffes zu verständnisvollem Anschauen der umgebenden Natur, sowie der Relief- und Kartenbilder anzuleiten. An Zahlenmaterial sind auf den einzelnen Gebieten stufenweise nur wenige, stark abgerundete Vergleichsziffern festzulegen.

2. Behufs Gewinnung der ersten Vorstellungen auf dem Gebiete der physischen und mathematischen Erdkunde ist an die nächste örtliche Umgebung anzuknüpfen; daran sind die allgemeinen Begriffe möglichst verständlich zu machen. Hierbei ist aber jede Künstelei zu vermeiden ... Dann aber ist der Schüler zur Benutzung der Karte anzuleiten, welche er allmählich lesen lernen muß. Wandkarte und Atlas bilden fortan den Ausgangs- und Mittelpunkt des Unterrichts in der Klasse ... Bei der Betrachtung der Einzelländer sind auch die wirtschaftlichen Hilfsquellen in geeigneter Weise zu berücksichtigen.

3. In den unteren und mittleren Klassen ist tunlichst darauf zu halten, daß alle Schüler denselben Atlas gebrauchen ... Jedenfalls sind von den unteren Klassen größere Atlanten auszuschließen...

4. Sehr wichtig ... ist das Zeichnen als ein Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur Einprägung festen erdkundlichen Wissens. Dabei ist aber vor Ueberspannung der Anforderungen zu warnen. Häusliche Zeichnungen sind im allgemeinen nicht zu verlangen...

5. Wünschenswert ist, daß auf allen Stufen der Unterricht in der Erdkunde in die Hand von Lehrern gelegt werde, die für ihn durch eingehendere Studien besonders befähigt sind; auch ist darauf zu achten, daß er an den einzelnen Anstalten nicht unter zu viele Lehrer verteilt werde ..."**)

*) Die Sperrungen rühren vom Referenten her.

**) Welche Beachtung dieser Wunsch im Königreich Sachsen verdient, das lehrt recht deutlich eine Mitteilung über „Die Lage des geographischen Unterrichtes an den höheren Schulen Sachsens" in der Geographischen Zeitschrift, herausgegeben von Prof. Dr. Hettner (7. Jahrg., 1901, S. 699 u. 700). Nach derselben wurde in dem Schuljahre 1899 bis 1900 der geographische Unterricht an einer Anstalt mit 14 Klassen von 10 verschiedenen Lehrern erteilt, und von 121 Lehrern unterrichteten 64, das sind 52,9 Prozent, nur in einer Klasse und 75, das sind

Näher eingehen müssen wir auf die Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Jahrg. 1901 S. 600—641).

Beide Lehrpläne bilden ein organisches Ganze, und jeder von ihnen ist auf Anstalten mit drei aufsteigenden Klassen mit je einjährigem Kursus berechnet. Behandelt werden sollen:

In der Präparandenanstalt:

3. Klasse (wöchentlich 2 Stunden): Gestalt, Größe, Bewegung der Erde; das geographische Netz; Verteilung von Wasser und Land; wagerechte und senkrechte Gliederung der Erdoberfläche im allgemeinen; Verständnis des Globus und der Karte. — Die Heimatsprovinz. — Physische und politische Erdkunde Deutschlands.
2. Klasse (wöchentlich 2 Stunden): Physische und politische Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas und Amerikas.
1. Klasse (wöchentlich 2 Stunden): Physische und politische Erdkunde von Asien, Australien, Afrika. Die deutschen Kolonien. — Gesamtwiederholung. — In allen Klassen entwerfen von Kartenskizzen.

In dem Lehrerseminar:

3. Klasse (wöchentlich 3 Stunden): Das Hauptsächlichste aus der allgemeinen physischen Erdkunde; der Erdkörper als Ganzes; die Gesteinshülle (Erdgeschichte); Wechselbeziehungen zwischen Land und Meer; die Wasserhülle; die Lufthülle; Ueberblick über Pflanzen-, Tier- und Menschenwelt. — Länderkunde: Die außereuropäischen Erdteile; Europa — außer Deutschland. — Entwerfen von Kartenskizzen.
2. Klasse (wöchentlich 2 Stunden): Länderkunde: Deutschland. Handelsgeographie und Weltverkehr. — Mathematische Erdkunde. — Belehrungen über Kartographie. — Entwerfen von Kartenskizzen.
1. Klasse (wöchentlich 1 Stunde): Methodik.

Aus den methodischen Anweisungen zur Ausführung dieser Lehrpläne sei folgendes hervorgehoben:

„. . .Wie in der Geschichte das höchste Ziel die Kenntnis des Vaterlandes und das Verständnis seiner Einrichtungen ist, so ist auch in der Erdkunde das größte Gewicht auf die Kenntnis des Vaterlandes, seiner Natur, seiner politischen Gliederung, seiner materiellen Kultur, seiner Verkehrsbeziehungen zum Auslande zu legen.

Beim Unterricht in der Präparandenanstalt kommt es besonders darauf an, die Kenntnis der erdkundlichen Gegenstände zu vermitteln, den unentbehrlichen Gedächtnisstoff zu sichern. Aufgabe des Seminars ist es dann vor allem, bei wiederholender Aufnahme dieses Stoffes unter vergleichender Betrachtung die inneren Beziehungen und die ursächlichen Zusammenhänge von Lage, Klima, Bodengestalt, Bodenkultur, Menschenleben u. a. zum Verständnisse zu bringen. Hierbei sind größere oder kleinere geschlossene Erdräume einheitlich zu behandeln.

Bei der Handelsgeographie ist besonders der Anteil Deutschlands am Welthandel und Weltverkehr zu berücksichtigen. Hierbei findet sich wieder Anlaß zu volkswirtschaftlichen Belehrungen, z. B. über Ein- und Ausfuhr, Produktion und Konsumtion, Rohstoffe und fertige Ware, Austausch der Güter, Umlaufsmittel des Verkehrs u. dgl. . . .

---

62 Prozent, wöchentlich nur in einer oder in zwei Stunden in Erdkunde. An einem Gymnasium mit 5 Klassen tritt sogar in jeder Klasse ein anderer Lehrer der Geographie auf.

Bei Behandlung der Methodik ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Schüler in möglichst umfangreicher Weise mit guten Lehrmitteln (...) bekannt gemacht werden. Die Anknüpfung stofflicher Wiederholungen ist bei den Belehrungen über Methodik von selbst gegeben..."

Wir verstehen nicht recht, wie man dazu gekommen ist, die Länderkunde der außerdeutschen Länder Europas und der sog. fremden Erdteile in drei aufeinanderfolgenden Klassen (in der 2. und 1. Klasse der Präparandenanstalt und in der 3. Klasse des Lehrerseminars) zweimal durcharbeiten zu lassen, wir verstehen das um so weniger, als nach dem Erlaß, mit dem der Minister die neuen Lehrpläne vorlegt (Zentralblatt S. 600—603), beide Lehrpläne ein organisches Ganze bilden, das Seminar bei den aufzunehmenden Zöglingen die nach dem Lehrplane der Präparandenanstalt zu vermittelnden Kenntnisse voraussetzen muß und im allgemeinen nicht die für die Präparandenanstalt vorgeschriebenen Lehrstoffe nochmals durchzuarbeiten hat, so wenig wie die Präparandenanstalt die Behandlung der für das Seminar bestimmten Lehrstoffe vorwegzunehmen hat. Wozu zweimal? Und wer bestimmt, was aus dem erwähnten Stoffgebiete in der Präparandenanstalt mit 15- und 16jährigen Schülern und was im Lehrerseminar mit 17jährigen behandelt werden soll? Die Lehrpläne sagen darüber nichts. In den methodischen Anweisungen lesen wir zwar: „Beim Unterricht in der Präparandenanstalt kommt es besonders darauf an, die Kenntnis der erdkundlichen Gegenstände zu vermitteln, den unentbehrlichen Gedächtnisstoff zu sichern. Aufgabe des Seminars ist es dann vor allem, bei wiederholender Aufnahme dieses Stoffes unter vergleichender Betrachtung die inneren Beziehungen und die ursächlichen Zusammenhänge von Lage, Klima, Bodengestalt, Bodenkultur, Menschenleben u. a. zum Verständnis zu bringen," aber in dem schon erwähnten einführenden Ministerialerlaß heißt es: „Wo beiden (Volksschule und Präparandenanstalt) gleiche Stoffgebiete zufallen — wie in .... Erdkunde — hat in der Präparandenanstalt der Fortschritt der Behandlung des Stoffes in der Vervollständigung, der eindringenden Vertiefung und der Gewinnung von Zusammenhängen sich darzustellen." Wir erfahren also auch nichts. Und so wird es in der Praxis nicht anders werden, als daß geschieht, was in der Einführungsverfügung verboten wird, daß nämlich das Seminar die für die Präparandenanstalt vorgeschriebenen Lehrstoffe nochmals durcharbeitet — gewiß nicht zum Vorteil der Schüler und Lehrer.

Wir sehen auch nicht ein, warum die allgemeine physische Erdkunde behandelt werden soll, bevor die Länderkunde abgeschlossen worden ist, die doch die konkrete Grundlage für sie bildet. Die Lehrordnung für die evangelischen Schullehrerseminare in Sachsen vom 14. Juli 1873 bestimmt allerdings demgemäß.

Nur nebenbei sei noch erwähnt, daß es uns sehr viel verlangt vorkommt, wenn in einem Jahre in wöchentlich drei Stunden das Hauptsächlichste aus der allgemeinen physischen Erdkunde und die gesamte Länderkunde — außer Deutschland — im modernen Sinne des Wortes behandelt werden soll.

Endlich gefällt es uns nicht, daß Seminarzöglinge, welchen bei der Versetzung in die erste Klasse in Erdkunde genügende Kenntnisse bezeugt wurden, in der Entlassungsprüfung in diesem Fache nur in der Methodik geprüft werden, für die positiven Kenntnisse aber in das Zeugnis das Urteil eingetragen erhalten, das ihnen bei jener Versetzung zuerkannt worden ist, und daß sie auf Grund durchweg guter schriftlicher Arbeiten —

die durchaus nicht methodischer Natur zu sein brauchen — auch von der mündlichen Prüfung in der Methodik des geographischen Unterrichts befreit werden.

Auf Grund dieser Julibestimmungen 1901 veröffentlicht in den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, herausgegeben von Karl Muthesius (Band XXX, S. 575—579) Seminaroberlehrer Dr. Emil Schöne einen ausgeführten Geographielehrplan für die preußischen Präparandenanstalten und Seminare, in dem er die großen Stoffgebiete gliedert und angibt, wie viel Wochen den einzelnen Abschnitten zu widmen sind und wo — der Verfasser ist Neubearbeiter des Lehrbuchs der Schulgeographie von Tromnau — die betr. Kapitel in Tromnaus Lehrbuch behandelt werden. Nun ist ja den Präparandenlehrern und den Seminarlehrern, den Auserlesenen aus dem Kreise der Volksschullehrer, geholfen: Sie wissen, daß sie beispielsweise auf die afrikanischen Inseln $^1/_2$ Woche, auf Zentralamerika und Westindien 1 Woche, auf die australischen Inseln $1^1/_2$ Woche, auf das australische Festland 2 Wochen, auf die politisch-geographischen Verhältnisse Preußens $2^1/_2$ Woche, auf Vorder- und Hinterindien 3 Wochen verwenden können, daß sie in der Präparandenanstalt das Allgemeine über Deutschland (3 Wochen) der besonderen Landeskunde voranzustellen haben, daß ihnen für die Behandlung der Reichsverfassung und die deutsche Kulturlandschaft zusammen nur 1 Woche zur Verfügung steht u. a. m.

Uns zeigt der ausgeführte Plan, wie gerechtfertigt unsere über die Lehrpläne geäußerten Bedenken sind. Nicht genug damit, daß Klasse 2 des Seminars „die Landeskunde von Süddeutschland und Norddeutschland wie Klasse 3 der Präparandenanstalten in 17 Wochen" behandeln soll, das Seminar soll die bei der wiederholenden Aufnahme des Stoffes zum Verständnisse zu bringenden inneren Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge (Absatz 2 der methodischen Anweisungen S. 411), also die vertiefte, die eigentliche Länderkunde sogar in bedeutend kürzerer Zeit durchnehmen. Und was die Allgemeine Erdkunde anbelangt, so bemerke ich nur, daß

der Aufbau und die Bewegungen der Erdrinde: Gesteinsbildung und Lagerung; Altersfolge der Gesteine; Verwerfungs- und Faltungsprozesse der Erdrinde, ihre Entstehung; Vulkanismus und Erdbeben; Strandlinienverschiebungen in 3 Stunden,

die Biogeographie: Die Vegetationsformen des Urwalds, der Steppe, der Wüste, des Waldgebiets der gemäßigten Zone, der Tundra in ihrer geographischen Verteilung, klimatischen Bedingtheit und kulturgeographischen Bedeutung; Beziehungen zwischen Tier- und Pflanzenwelt; die Entwickelung der Faunenreiche; Australische Gruppe, Südamerika, Afrika, Indisches Reich, die mittleren und höheren Breiten der Nordhalbkugel; die Einheit und das Alter des Menschengeschlechts; die Menschenrassen nach geographischer Verteilung und klimatischer Abhängigkeit; Kultur- und Naturvölker; die politisch-geographische Auffassung des Staates und dessen organische Lebenserscheinungen; die Entwickelung des Weltverkehrs; die Welthandelsgüter, ihr Wechsel bei der Kulturfteigerung auf der Erde; die heutigen Kornkammern auf der Erde; die Edelmetalle, Kohle und Eisen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart; Weltpost und moderne Verkehrsmittel in 6 Stunden

behandelt werden sollen; mehr bedarf es jedenfalls nicht.

Literatur.

I. Methodisches.

1. **Ernst Hupfer**, Sem.-Lehrer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Für Lehrer und Seminaristen bearb. IV u. 99 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,35 M.

In geschickter Weise behandelt der Verfasser die Aufgabe des geographischen Unterrichts, abgeleitet aus dem Begriff der Geographie, die Auswahl und Anordnung des Stoffes, die Heimatskunde als Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts, das Lehrverfahren (mit Proben von Entwürfen nach den formalen Stufen und Lehrgängen für die einzelnen Schulen), die Hilfsmittel für den geographischen Unterricht, den Bildungswert desselben und die Geschichte seiner Entwickelung in der Volksschule — in einem Anhange die Geographie in den preußischen Lehrerbildungsanstalten. Mit allem können wir uns nicht einverstanden erklären, so beispielsweise nicht mit dem Lehrplane für die achtklassige Schule (Australien, Amerika, Afrika und Asien sollen in der 4. und 2., Europa in der 3. und 1. Klasse behandelt werden), nicht mit der Beurteilung der Harmsschen Karten („prachtvoll", „sehr empfehlenswert". — „Der Stumme Schulatlas ist sehr empfehlenswert; aber die Namen darauf sind notwendig"), nicht mit der Auswahl der Lehrbücher für den Lehrer. Sehr interessant ist uns der Exkurs über die Frage nach der Berechtigung der Angriffe Geistbecks gegen die Gliederung (vergleiche 48. Jahrg. dieses Berichtes, S. 378—382).

2. Dr. **Liebetrau**, Zur Auswahl des Stoffes im Geographie-Unterrichte. Im Jahresberichte des Großherzogl. Realgymnasiums in Eisenach. Ostern 1901. 13 S.

Der Verfasser fordert für den Geographieunterricht Berücksichtigung der allgemeinen Erdkunde. „Sie bringt nicht nur System in eine Summe von Erscheinungen, sondern sie legt auch den inneren Zusammenhang der Erscheinungen klar vor Augen. Selbstredend soll nicht, wie in wissenschaftlichen Lehrbüchern, ein lückenloses Lehrgebäude aufgerichtet werden." Allgemeine geographische Fragen müssen vielmehr auf jeder Unterrichtsstufe besprochen werden, und zwar um so mehr, als das Eindringen in den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen als ein Ziel des geographischen Unterrichts zu bezeichnen ist. „Dazu bietet schon die Heimatkunde genügende Gelegenheit in Anknüpfung an die Ausflüge, welche die Natur der Umgebung des Heimatortes erschließen helfen... Wird es also auf jeder Stufe von Nutzen sein, Erscheinungen der allgemeinen Geographie Raum zur Erörterung zu gönnen, so gibt es insbesondere nach eingehender Behandlung der Länderkunde Gelegenheit zusammenzufassen." Bei der jetzigen Verteilung der Stunden auf die einzelnen Schuljahre und bei der zur Zeit beliebten Verteilung des Stoffes der Länderkunde bezeichnet der Verfasser „die Obertertia als die Stufe, auf welcher solche allgemeine Betrachtungen mit der Aussicht auf Verständnis seitens der Schüler und Erfolg seitens des Lehrers angestellt werden sollten... Gerade bei ihr (der Länderkunde des außerdeutschen Europa) fließen die Beispiele in genügender Zahl, um allgemeine Geographie treiben zu können."

Wie sich der Verfasser die Durchführung dieses Gedankens zurechtgelegt hat, das zeigt er an einer Reihe trefflich gewählter Beispiele. Eines derselben möge hier Platz finden. Seite 13: „Die Behandlung der Vulkane ist an mehreren Stellen denkbar. Die meisten besprechen diese

Erscheinung wohl bei der Länderkunde der Apenninenhalbinsel, des Gebietes, welches zur Erforschung des Vulkanismus angeregt hat. Ich betrachte den Vulkanismus bei Island einmal, um die Erscheinung des Geysirs anzugliedern, das andere Mal, weil bei der wirtschaftlichen Geringwertigkeit dieser großen Insel sich Raum findet. Die Verbreitung der Vulkane über die Erde, die häufige Anordnung in Reihen wird durch das Kartenbild bekannt. Das Auftreten von warmen Quellen in gewissen Gebieten läßt Vermutungen rege werden, die dann durch geologische Karten bestätigt werden: ihr Zusammenhang mit alten, erloschenen Vulkanen wird klar. Als Beispiel dürfte das böhmische Becken geeignet sein, auch um deswillen, um den auffallenden Gegensatz zwischen Südost- und Nordwestabhang des Erzgebirges erklären zu können. Die Betrachtung des Vulkanismus eröffnet den Einblick in das Innere der Erde" u. s. w.

Die Arbeit ist sehr anregend geschrieben und verdient aufmerksame Beachtung.

3. **August Regeler**, Oberl., Die Namen und Zahlen im geographischen Unterrichte. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresber. der Städtischen Realschule und des Progymnasiums zu Rixdorf. Ostern 1901. 22 S.

Die Ergebnisse dieser uns vorliegenden Untersuchung sind im wesentlichen folgende: Die Anzahl der **Namen** ist in den meisten Schulbüchern der Erdkunde noch zu groß. Eine hinreichende Sicherheit in der Schreibung der geographischen Namen wird sich in der Schule ohne besondere Uebungen erreichen lassen, wenn bei der Auswahl der Lehrmittel darauf geachtet wird, daß der Atlas und das geographische Lehrbuch in der Schreibung der Namen übereinstimmen. Die Aussprache geographischer Namen ist nicht zu vernachlässigen, es sind aber besondere Uebungen zur Erzielung einer richtigen Aussprache der Namen nicht anzustellen. Die richtige Aussprache ist durch Benutzung eines Lehrbuches mit Angabe der Aussprache und durch die Beseitigung der Zersplitterung des geographischen Unterrichts zu fördern. Bei der Erklärung der geographischen Namen ist nicht bloß alles auszuscheiden, was irgendwie zweifelhaft erscheint, sondern der Lehrer hat unter Berücksichtigung der Kenntnisse seiner Schüler sich in der Hauptsache auf diejenigen Namen zu beschränken, deren Erklärung leicht behalten wird und dabei in das Wesen der genannten Gegenstände lohnende Einblicke gewährt. — Auch die Anzahl der zu lernenden **Zahlen** ist in vielen Schulgeographien noch zu verringern. Die Zahlen sind stark abzurunden und möglichst gut zu veranschaulichen. Durch eine beschränkte Anzahl passend gewählter Maße läßt sich vielfach erreichen, daß nur kleine Zahlen dem Gedächtnisse einzuprägen sind und dabei doch die Möglichkeit gewahrt bleibt, die Größe beliebiger gleichartiger Objekte ohne Schwierigkeit zu vergleichen. Die gelernten Zahlen sollen nicht unbenutzt bleiben, sondern der Schüler angehalten und befähigt werden, sie zu brauchen. Durch richtige Behandlung der Namen und Zahlen wird der geographische Unterricht belebt und vertieft, die Arbeitslast des Schülers verringert, sein Können vermehrt, der Sinn für Maß und Zahl in ihm geweckt.

Wir sind im großen und ganzen mit den Ausführungen des Verfassers einverstanden, können aber der Aussprache der geographischen Namen im Schulunterricht nicht eine gleich große Bedeutung beimessen. Zunächst sind über die Aussprache vieler Namen noch nicht einmal unsere Geographen von Fach einig (für Edinburgh verlangt Kirchhoff édnbörð, Supan édinburg und Ule édinbörg, für Guatemala Kirchhoff Gwatemala,

Supan und Ule nichts Besonderes, für Haiti Kirchhoff heiti, Supan und Ule haïti), weiter haben wir bedeutende Geographen und geographische Reisende manchen Fremdnamen so aussprechen hören, wie er streng genommen nicht gesprochen werden soll, endlich sind wir zufrieden, wenn uns ein Schüler mit Oka statt aká, mit Báhama statt bähêmä und mit Valentia statt wälénschiä dient. Und noch eins! Es erscheint uns ungerecht, daß der Verfasser Fehlerhaftes fast durchgehends mit Beispielen aus dem Seydlitz belegt; er hätte solche ebensogut in anderen Schulgeographien finden können, auch in der Kirchhoffschen, deren Verfasser er so gern zitiert, wenn es gilt, seine Meinung zu erhärten. Er würde da beispielsweise gefunden haben, daß Kirchhoffs Erdkunde für Schulen für Jángtsekjang drei verschiedene Schreibarten angibt: I S. 25 Jangtse-kiang, II S. 134 Janng-tse-kiang, II. S. 151 Jang-tsĕ-kiang, daß Kirchhoff in dem unter seiner Mitwirkung herausgegebenen Schulatlas für die oberen Klassen höherer Lehranstalten die „Schreibmarotte"*) Aetna und die „unbefugte hybride Schreibung" Algier braucht „an Stelle des allein zulässigen" und auch in seiner Schulgeographie gesetzten Etna und Alger, und daß der deutsche Professor Kirchhoff das niederländische Wort Vaal (Transvaal; vergl. S. 10 der vorliegenden Abhandlung!) jetzt nicht mehr wie vor zehn Jahren „fâl" (Schulgeographie, 12. Aufl., S. 65), sondern dem Brauche der Engländer gemäß „wâl" ausgesprochen haben will (Schulgeographie, 17. Aufl., S. 65).

4. **Joh. St. Rauschmayr**, Ein Beitrag zur Vertiefung des geographischen Unterrichts an Volks- und Mittelschulen. 36 S. Neuwied 1902, Heusers Verlag. 50 Pf.

Dem Verf. ist die Begründung der Bodenform von fundamentaler Bedeutung. Er ist der Meinung, daß eine Landschaft durch geologische Belehrungen ganz außerordentlich interessant wird, daß durch das tiefere Verständnis ihrer Beschaffenheit das Anschauungsvermögen in hohem Grade gebildet wird und daß damit der geographische Unterricht zu einer ausgezeichneten Denkübung wird. Sein Büchelchen soll uns das an den Hauptlandschaften unseres Vaterlandes zeigen.

Daß „sich der ganze hier dargebotene Stoff wohl nie wird verwerten lassen", weder in Volks-, noch in Mittelschulen, darüber ist sich auch der Verfasser klar (Vorwort S. 4).

An Druckfehlern ist kein Mangel (in unserem Exemplare fehlt sogar die ganze Seite 35); auch sachlich ließe sich einiges anfechten.

5. **Prof. Dr. Ihne**, Erdkunde in Sexta. II u. 14 S. Darmstadt 1901, A. Bergsträßer. 40 Pf.

Der Verf. ist der Meinung, daß auch „für den Sextaner ein Buch erwünscht ist, welches die Zusammenstellung des Lehrstoffes bietet", für die Länderkunde derart, „daß der Schüler im wesentlichen nur die Namen vor sich sieht, die im Unterricht vorgekommen sind".

Der allgemeine Teil behandelt auf 8 Seiten die Himmelsgegenden, den Horizont, das Himmelsgewölbe, die scheinbare tägliche und jährliche Bewegung der Sonne, die Erde mit der Atmosphäre, das Gradnetz der Erde, die Bewegungen der Erde um sich und um die Sonne, die Zonen, den Mond, die Weltmeere und die Erdteile, die Karte und ihre Entstehung und die wichtigsten geographischen Grundbegriffe; in der Länderkunde werden auf knapp 7 Seiten von den fünf Erdteilen Lage und Grenzen, Größe, Gliederung, Oberflächengestalt und Gewässer, Bewohner, Staaten

*) Kirchhoff, Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts S. 49.

und Hauptstädte nacheinander durchgenommen („Klima, Pflanzenwelt und Tierwelt sind grundsätzlich nicht besprochen").

Nun einige Beispiele! Seite 1: „Um eine Linie, die vom Polarstern mitten durch die Erde nach dem (für uns nicht sichtbaren) entgegengesetzten Punkt des Himmelsgewölbes gerichtet ist, scheint sich nämlich in je 24 Stunden das ganze Himmelsgewölbe einmal von O nach W herumzudrehen... Auch die Sonne macht diese tägliche Bewegung mit, sie beschreibt Bogen am Himmel. Diese tägliche Bewegung ist aber nur scheinbar, in Wirklichkeit stehen Sonne und Fixsterne still, und die Erde dreht sich. Die Sonne geht aber nicht (wie die Fixsterne, soweit sie nicht immer über dem Horizont bleiben) an jedem Tag an dem gleichen Punkte des Horizonts auf und unter (anders ausgedrückt: sie nimmt von Tag zu Tag eine andere Stellung am Himmel ein), ihre Bogen sind daher von Tag zu Tag ungleich. Es vergeht eine gewisse Zeit, ehe sich zwei aufeinander folgende Tagebogen genau wiederholen: ein Jahr. Die Sonne hat also außer der scheinbaren täglichen Bewegung noch eine andere jährliche Bewegung. In Wirklichkeit ist auch diese nur scheinbar, die Sonne steht still, und die Erde bewegt sich um die Sonne." — Seite 2: „Die Erde ist ringsum von einer Luftschicht oder Atmosphäre umgeben. Ihre Höhe hat man zu etwa 200 km berechnet, ungefähr 21 km hoch ist bis jetzt ein (unbenannter) Luftballon gelangt. Die Atmosphäre wird nicht von der Sonne unmittelbar erwärmt, sondern erhält (durch Berührung und Strömung) ihre Wärme von der durch Strahlung erwärmten Erdoberfläche aus." — Seite 10: „b. **Mittelamerika.** Lage, Grenzen, Gliederung. Großer Ozean, Karibisches Meer, Golf von Mexiko, Landengen von Panama und Tehuantepec. Halbinsel Yucatan. — Größe 1/2 Mill. qkm. — Oberflächengestalt. Von Gebirgen durchzogen, viel tätige Vulkane. Yucatan ist Tiefland. Nicaragua-See (Kanal geplant). — Bewohner. 3 Mill. Indianer, Weiße (Europäer und deren Nachkommen), Mischlinge; Christen. — Fünf kleine Republiken; Guatemala. Yucatan zu Mexiko. Wichtigste Produkte Kaffee, Nutzhölzer (auch in Westindien und Brasilien). — Zu Mittelamerika die drei Inselgruppen von **Westindien**, 1/4 Mill. qkm mit 5 Mill. Bewohnern u. s. w."

Was doch Sextaner leisten können! Anders ausgedrückt: Was man doch Sextanern zumutet.

6. Dr. **Emil Schöne**, Die geschichtliche Entwickelung des geographischen Unterrichtes in der sächsischen Volksschule bis zur Gegenwart. IV u. 100 S. Dresden, A. Köhler. 1,50 M.

In voller Würdigung der erst in unserer Zeit scharf erkannten Tatsache, „daß nur auf geschichtlichem Wege durch die entwickelnde Betrachtung des allmählich Gewordenen in einer Disziplin, der Sinn für die Aufgaben der Gegenwart und Zukunft in rechter Weise geschärft und geklärt wird", gibt der Verfasser einen ziemlich eingehenden „geschichtlichen Ueberblick über die Entwickelung des erdkundlichen Unterrichts in der sächsischen Volksschule unter Bezugnahme auf den jeweiligen Stand der geographischen Wissenschaft, auf die einschlägigen, allgemein pädagogischen und didaktischen Zeitströmungen und auf die sächsische Lehrerbildung". Er behandelt dabei der Reihe nach die embryonalen Anfänge des geographischen Unterrichts in der Volksschule Sachsens bis zum Erlaß der Schulordnung von 1773, das Kindesalter des geographischen Unterrichts in der Volksschule Sachsens, äußerlich markiert durch die Schulgesetz-

gebungen von 1773 und 1835, das Durchringen des geographischen Unterrichts in sämtlichen Volksschulen Sachsens zu einer selbständigen Disziplin bei innerer Vertiefung auf Ritterscher Grundlage in der Zeit von 1835 bis 1873 und die Lage des geographischen Unterrichts in der sächsischen Volksschule seit dem Erlaß des Schulgesetzes im Jahre 1873. In einem angefügten „Ausblicke" verlangt er, 1. daß der vaterländischen Geographie die herrschende Stellung nur dann belassen werden dürfe, wenn entsprechend dem kulturellen Fortschritte unseres Staates und seinem Angewiesensein auf die Produktionsmittel des Auslandes (Wirtschaftsgeographie!) entsprechend auch dem sich unausgesetzt weiter entwickelnden Verkehrsnetz der Erde (Verkehrsgeographie!) die Fremde immer zum Vergleiche der heimischen Verhältnisse herangezogen werde; 2. daß die politisch-geographischen Verhältnisse der Staaten als lebende Organismen zu behandeln seien, die sich auf Grund des Selbsterhaltungstriebes durch, auf und mit dem Boden entwickeln und in Wachstums- und Rückbildungsprozessen ihr organisches Leben äußern; 3. daß die morphologischen Formen der Erdoberfläche durch Hereinziehung der elementaren Gesetze der Geologie verständlich gemacht werden müßten und 4. daß die Landschaftsschilderung als die berufenste Kunst, ästhetisches Genießen an der Landschaft zu vermitteln, der Landschaftsmalerei vorzuziehen sei.

Das Buch ist als recht lesenswert zu empfehlen; wir verhehlen aber nicht, daß wir die neuen Forderungen des Verfassers für den geographischen Unterrichtsbetrieb in der Volksschule nicht recht mit dem in Einklang zu bringen vermögen, was wir in dem beregten Unterrichtsfache selbst erfahren, beobachtet und erprobt haben.

Was die Arbeit im einzelnen anbelangt, so vermissen wir an verschiedenen Stellen den geschichtlichen Beleg, so beispielsweise dafür, daß die Stimmen des Baco von Verulam, des Michel de Montaigne, des Amos Comenius und John Lockes *besonders* in der sächsischen Elementarschule ungehört verhallten (S. 6), daß Endesfelders Kurzgefaßte Kindergeographie seinerzeit auch *in Sachsen* (d. h. doch wohl in einem großen Teile, in vielen Schulen Sachsens) dem Unterricht zu Grunde gelegt wurde (S. 12) und daß man je eine Wandkarte von Sachsen und Deutschland, die beiden Planigloben, unter Umständen sogar einen Globus, wohl seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts auch *in einfachen Volksschulen* finden konnte (S. 39). — Zu dem Satze: „Ein regelrechter erdkundlicher Unterricht kam freilich erst in Leipzig mit der Gründung der Ratsfreischule 1792 zu stande" (S. 21) ist zu bemerken, daß nach dem ersten Stundenplane der Ratsfreischule (für das Sommerhalbjahr 1792) nur die Knaben in „Erdbeschreibung" unterrichtet wurden und zwar wöchentlich in Klasse 2 in $1^1/_2$, in Klasse 1 in 3 Stunden. — „Daß ein Betrieb, wie wir ihn in Dresden-Friedrichstadt finden, in ähnlicher Weise auch *an den übrigen Seminarien* gepflegt wurde" (S. 68) dürfte schwerlich geschichtlich verbürgt sein; unbedingt mußten aber *Oberländer* in Grimma und *Clauß* in Annaberg erwähnt werden. In demselben Kapitel durfte hinsichtlich der Volksschule *Otto Rade* in Kamenz nicht übergangen werden. — S. 86 verdiente Schmidt vor Lange genannt zu werden; wohl ist der Langesche Atlas der ältere, aber seine „in edlem Wettstreite um die Palme" entstandene Neubearbeitung erschien erst nach Schmidts Volksschulatlas. Davon, daß sich „der Eckertsche Atlas *rasch einen hervorragenden Platz* unter den Volksschulatlanten errungen hat" (S. 89), ist uns nichts bekannt. — Nach unserem Dafürhalten ist man sich gegenwärtig über die doppelte Aufgabe der Heimatskunde (Vermittelung einer

genaueren Kenntnis der Heimat und Vermittelung der für den Realunterricht notwendigen Grundbegriffe und Grundvorstellungen und der Elemente des Kartenverständnisses) einig — Eine „volle Einheit" steht ja nie zu erwarten (S. 87) — und über die Heimatskunde als eine Vorbereitung für den geographischen, naturgeschichtlichen und geschichtlichen Unterricht, wie über die Notwendigkeit besonderer Lehrgänge (Schulspaziergänge) ist man sich klar, wenigstens in maßgebenden Kreisen. — „Ueber die Frage, ob und inwieweit eine elementare Geologie, die freilich nur eine einfachste Entwickelungsgeschichte der hauptsächlichsten gebirgsbildenden Felsarten sein dürfte, überhaupt in die Volksschule hereingehört", ist unsere Meinung eine andere, als sie der Verfasser kennzeichnet. Wir verurteilen allerdings eine so scharfe Betonung des geologischen Momentes, wie sie sich für höhere Schulen in Kirchhoffs Schulgeographie und für Volksschulen in Harms' Vaterländischer Erdkunde findet, aber anderseits haben wir selbst in Aufsätzen und Schriften geologische Hinweise insoweit gefordert und aufgenommen, wie sie unserer Ansicht nach auf Verständnis der Schüler rechnen können.

Damit genug. Ueber ein Buch, das die geschichtliche Entwickelung eines Unterrichtsgegenstandes zusammenfassen soll, in allem ins einzelne gehend zu referieren, ist hier, vielleicht überhaupt, unmöglich, und es erscheint schließlich auch recht gleichgültig, ob der Leser hie und da anderer Meinung sei. Die Hauptsache ist und bleibt doch, daß uns der Verfasser eine Arbeit darbietet, die geeignet ist, „den Sinn für die Aufgaben der Gegenwart und Zukunft in rechter Weise zu schärfen und zu klären".

II. Heimats- und Vaterlandskunde.

1. **J. Nießen** u. **W. Wessel**, Lehrer, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht für das dritte Schuljahr. Dargestellt in ausgeführten Lektionen, mit besonderer Anleitung zu den ersten, grundlegenden Naturbeobachtungen und zweckentsprechender Ausführung der Spaziergänge. 2. verm. Aufl. VIII u. 89 S. Mettmann, A. Frickenhaus. Geb. 1,60 M.

Wir haben unseren früheren Besprechungen (vergl. Pädag. Jahresbericht, 46. Jahrg. 1893, S. 476 und 50. Jahrg. 1898, S. 399) nur hinzuzufügen, daß das Büchelchen verhältnismäßig sehr teuer ist.

2. **Adolf Tromnau**, Der Unterricht in der Heimatskunde. In seiner geschichtlichen Entwickelung und methodischen Gestaltung dargelegt. Neu bearb. u. herausg. von F. Wulle, Sem.-Lehrer. VI u. 112 S. Halle 1901, H. Schroedel. 1,50 M.

Das Büchlein enthält außerordentlich viel, was gar nicht hinein gehört, und bietet vieles nicht, was man in ihm finden müßte. Gern geben wir zu, daß sich der Unterricht in der Heimatskunde in vielen Stücken mit dem ersten Unterricht in der Geographie (den Begriff im weiten Sinne genommen) deckt; aber der Verfasser hat unbedingt zu viel getan. Den Vertretern der Anschauungsmethode, den Vertretern der zeichnenden Methode, der Forderung einer vergleichenden Methode durften keinesfalls 24 Seiten, d. i. nahezu ein Viertel des gesamten Buches, gewidmet werden. Vergeblich sucht man sich in dem 112 Seiten umfassenden Buche über den Begriff der Heimat im räumlichen Sinne zu unterrichten, und damit hängt zusammen, daß in dem Abschnitte: Vermittelung einer genügenden Kenntnis der Heimat (S. 97—100) eine ziemliche Unklarheit darüber herrscht, ob mit Heimat an den einzelnen Stellen der Heimatsort, die Umgebung des Heimatsortes oder das Heimatsland gemeint ist. Das

Heimatsland hat mit Heimatskunde nach unserem Dafürhalten absolut nichts zu tun. — Von methodischen Schriften vermissen wir einige recht wertvolle. Seite 110 steht Frank statt Trunk und Karg statt Kerp.

Wir hoffen, daß der Herausgeber, der uns in seiner Landschaftskunde eine so schöne Probe seines Könnens geboten hat, das vorliegende Büchlein gründlich durcharbeiten und dann in einer „verbesserten" Auflage darbieten wird.

3. Aus der Heimat. Geschichten und Schilderungen aus Dresden und seiner Umgebung. Dargeboten von H. Döring, H. Gärtner, W. Jahn u. P. Müller. VI u. 131 S. Dresden 1900, Bleyl & Kaemmerer. 95 Pf., geb. 1,50 M.

Was der Verfasser „Handreichung zur Heimatkunde von Dresden" dem Lehrer ist, das sollen ihre „Geschichten und Schilderungen aus der Heimat" dem Schüler sein. Leider können wir das vorliegende Buch nicht in der gleichen Weise empfehlen wie jenes früher erschienene (vergl. Pädag. Jahresbericht, 50. Jahrg., 1897, S. 397 und 51. Jahrg., 1898, S. 390 und 391). Wir wissen wohl, daß die Abfassung eines Buches für die Hand der Kinder mit mehr und mit größeren Schwierigkeiten verknüpft ist, aber die Verfasser haben es sich doch vielleicht ein wenig zu leicht gemacht. „Geschichten" sind recht selten, und „Schilderungen" enthält das Buch auch nicht viele. Die „Wanderungen und Beobachtungen in der Stadt" bieten eine Unmenge von Einzelheiten und arten zum Teil in ein Gemisch dürrer Bemerkungen von Namen und Zahlen aus. Aehnlich ist es mit einigen Abschnitten des Geschichtlichen. Auch der Stil läßt an vielen Stellen zu wünschen übrig. Kurz: das Buch ist verbesserungsbedürftig. Aber wir sind der Ueberzeugung, daß uns die Verfasser in der sicher bald erforderlichen zweiten Auflage zur Freude der Lernenden ein treffliches Buch schenken werden.

4. Heimatkunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz. I. Teil: Allgemeines. 135 S. Görlitz 1901, Hoffmann & Reiber.

Es berührt uns überaus angenehm, zu erfahren, daß alle an einem Gymnasium wirkenden Amtsgenossen auf Anregung ihres Direktors eine Heimatskunde für ihre Schüler geschrieben haben und daß der Direktor sich für den Plan des Ganzen und die Gliederung im einzelnen verantwortlich erklärt. Wer hätte so etwas vor Jahren für möglich gehalten! Und wird es nicht noch Leute geben, die ob solchen Beginnens die Nase rümpfen. Mögen sie es tun. Wir rechnen es den Lehrern des Gymnasiums Augustum um so höher an, wir freuen uns, daß sie zu ihrer Arbeit die Ueberzeugung antrieb, daß die Gymnasialbildung auf altklassischem Grunde ruhen, jedoch im Nationalen gipfeln muß, und wir beglückwünschen die Görlitzer Gymnasiasten, daß sich ihre Lehrer angelegentlichst bemühen, ihren „Sinn für Heimat und damit für deutsches Volkstum sowie selbstlose, kraftvolle Vaterlandsliebe zu wecken und wachzuhalten".

Der erste Abschnitt ist der Erdoberfläche gewidmet und behandelt der Reihe nach die Bodengestaltung, das Geologische, die Bodenschätze und die Bewässerung, der zweite das Klima. Im dritten Abschnitt werden die Tiere und Pflanzen besprochen und dabei diejenigen hervorgehoben, die für die Ausgestaltung des Gesamtbildes der Heimat besonders wichtig sind. Der vierte Abschnitt „Bewohner" gibt zunächst einen geschichtlichen Ueberblick (Bis zur Regierung der Askanier, 1253 — Bis zur Vereinigung mit Kursachsen, 1635 — Unter Kursachsen, 1635—1815 — Seit dem Anfall an Preußen), berichtet darnach über Züge des Volkscharakters und

Volkslebens und bespricht endlich die Bauten der Stadt Görlitz. Ein sechsteiliger Anhang enthält Uebersichten: 1. Höhenverhältnisse, 2. Entfernungen von Görlitz aus, 3. Zeittafel, 4. Geschlechtstafel der Premysliden, Askanier, Luxemburger und Habsburger, 5. Einwohnerzahl von Görlitz, mit Diagramm, 6. Zur Geschichte des Gymnasiums im 19. Jahrhundert.

Wir empfehlen die fleißige und sorgfältige Arbeit aufs wärmste. Hoffentlich werden durch sie manche andere Lehrerkollegien zu gleichem Tun angeregt.

5. **Georg Lang**, Neue Heimatkunde von Nürnberg mit Umgebung in Wort und Bild. Anschauungs-, Lese-, Lehr- u. Uebungsstoff für die Unterstufe. Mit Federzeichnungen von Ernst Lösch und anderen Abbild. Nürnberg 1900, Fr. Kornsche Buchh.
   Erstes Buch: Allgemeines. Nürnbergs Altstadt. 48 S. 30 Pf.
   Zweites Buch: Nürnberg und seine Umgebung. 64 S. 30 Pf.

Die beiden Büchlein bieten in 180 kleinen, dem kindlichen Verständnisse angepaßten Lesestücken den heimatkundlichen Lehrstoff für Nürnbergs Schulen. Eine große Anzahl einfacher Abbildungen schmücken den Text und sind wohl geeignet, die Auffassung der Wirklichkeit zu unterstützen.

6. Heimatkunde von Stettin. Herausg. vom Stettiner Lehrerinnen-Verein. 62 S., m. 1 Skizze der Umgegend Stettins, gezeichnet von O. Bartz, Lehrer in Stettin-Grabow, u. 1 Plan der Stadt Stettin. Stettin 1900, H. Dannenberg & Co. 1,50 M.

Das Buch „ist für die Hand des Lehrers bestimmt". Darum enthält es jedenfalls Sätze wie die folgenden. Seite 5: „Der Ort, in dem wir wohnen, heißt Stettin. Stettin ist eine große Stadt mit vielen Häusern, Straßen und Plätzen. In Stettin wohnt mein Vater, darum nenne ich es meine Vaterstadt" u. s. w. — S. 29: „Ein See ist ein stehendes Gewässer; die Vertiefung, in der sich das Wasser befindet, heißt Becken. Die Ufer größerer Seen nennt man Gestade. Die Oberfläche ist der Wasserspiegel" u. s. w. — S. 31: „Ein Berg ist eine bedeutende Erhebung des Bodens. Eine ganze Reihe zusammenhängender Berge nennt man ein Gebirge. Den unteren Teil einer Bodenerhebung" u. s. w. — S. 45: „Ein Wald ist ein großes Stück Land, das dicht mit Bäumen bewachsen ist. Es gibt Laub- und Nadelwälder. Niederes Buschwerk im Walde heißt Unterholz" u. s. w.

Das Buch enthält „den Stoff für das erste Halbjahr des heimatkundlichen Unterrichts". Das beweisen u. a. folgende Sätze. S. 8: „Das Quecksilber in der gläsernen Röhre steigt unter dem Einfluß der Wärme und sinkt unter dem Einfluß der Kälte." — S. 18: „Daneben steht das Gebäude der Kaiserlichen Reichsbank, die Geld zur Aufbewahrung annimmt und auch gegen Wechsel und Sicherheit verleiht." — S. 28: „Zur Bierbereitung gebraucht man Gerste, Hopfen und Wasser. Zuweilen wird statt der Gerste auch anderes Getreide verwendet. Die Gerste wird zum Keimen gebracht; wenn die Keime eine bestimmte Länge erreicht haben, wird sie gedarrt (getrocknet); diese gedarrte Gerste nennt man Malz. Das Malz wird geschrotet (gemahlen) und mit Wasser vermischt. Die Mischung heißt Maische" u. s. f. — S. 53: „Unterabteilungen: Armeekorps, Division, Brigade, Regiment, Bataillon, Kompagnie" u. a. m.

7. O. **Bockemühl**, Hauptl., Unterrichtliche Behandlung des Regierungsbezirkes Düsseldorf auf der Mittelstufe. Zusammenhängende Einzelbilder, mit ausgeführten Lektionen. 2. verb. u. verm. Aufl. 106 S., m. einem Anhange von 8 Bildern. Essen 1901, G. D. Baedeker. 1,20 M.

Das Büchlein verdient die Empfehlung, die wir ihm bei seinem ersten Erscheinen gegeben (vergl. Pädag. Jahresbericht, 50. Jahrg., 1897, S. 399); wir können sie aber nicht ausdehnen auf den Bilderanhang, der der neuen Auflage beigegeben worden ist.

8. E. **Henze**, Rektor, Heimatkunde des Kreises Torgau. Für die Schulen des Kreises bearb. 20 S. Torgau 1900, P. Schultzes Buchh. 25 Pf.

Ob dieses Büchlein wirklich in Schulen eingeführt werden wird?

9. **Adolf Weber**, Hauptl., u. **Amalie Weber**, Lehrerin, Heimatkunde von Südbayern mit Oberpfalz in Wort und Bild. Für die Schüler und Schülerinnen der Volksschulen Münchens. (2. Teil der Heimatkunde von München.) 2. veränderte Aufl. VIII u. 138 S., m. 28 Illustr. u. 5 Karten. München, M. Kellerer. Geb. 1,50 M.

Die Verfasser behandeln der Reihe nach das Isargebiet, das Illergebiet, das Lechgebiet, das Inngebiet und das nördliche bayerische Donaugebiet. Das Naturgeschichtliche steht nicht mehr so wie früher im Vordergrunde; es könnten aber wohl Abschnitte wie z. B. der Esel immer noch fortgelassen werden. Die Illustrationen und Karten sind einfach, werden aber ihren Zweck erfüllen.

Da das Buch für Volksschüler bestimmt ist, könnte der Preis etwas niedriger sein. Empfehlung verdient das Buch.

10. **Hermann Gehrig**, Kreisschulinsp., Bilder aus Hannovers Geographie und Geschichte. Zur Belebung der Heimatkunde als Anhang zu jedem Hannoverschen Lesebuche herausg. IV u. 106 S. Leipzig 1901, Th. Hofmann. 80 Pf.

Das Büchlein wird gute Dienste leisten; einzelne Bilder möchten aber noch weiter ausgeführt werden.

11. **Emil Pleitner**, Heil Dir, o Oldenburg! Aufsätze und Gedichte zu einer würdigen Ausgestaltung der Feier von Großherzogs Geburtstag und zur Belebung des Unterrichtes in der Heimatskunde. IV u. 168 S. Oldenburg, G. Stalling. 1,40 M.

Diese Aufsätze und Gedichte werden in Schule und Haus eine freundliche Aufnahme finden und dazu beitragen, die Liebe zur Heimat und zu dem angestammten Fürstenhause zu pflegen.

12. Landeskunde Preußens. Herausg. von A. Beuermann, Sem.-Lehrer. Berlin, W. Spemann.
Ausgabe A mit Karte, Ausgabe B ohne Karte.
Heft 1: Die Rheinprovinz, bearb. von H. Kerp, Lehrer. VI u. 140 S., m. 33 Abbild. 1,20 M.
Heft 2: Die Provinz Hessen-Nassau, bearb. von W. Techter, Sem.-Lehrer. VI u. 104 S., m. 14 Abbild., 2 geolog. Profilen u. 1 Karte. 1 M.
Heft 3: Die Provinz Westfalen nebst den Fürstentümern Lippe und Waldeck, bearb. von J. Stephanblome, Sem.-Lehrer. VI u. 137 S., m. 14 Abbild. 1,20 M.
Heft 4: Die Provinz Hannover, bearb. von A. Beuermann. VIII u. 138 S., m. 28 Abbild. 1,20 M.
Heft 5: Die Provinz Schleswig-Holstein, bearb. von Johs. Schmarje, Rektor. VIII u. 150 S., m. 22 Abbild. 1,20 M.
Heft 6: Die Provinz Sachsen, bearb. von H. Liersch, Lehrer. VIII u. 81 S., m. 12 Abbild. 1 M.

Heft 7: Die Provinz Brandenburg, bearb. von H. Heinze, Sem.-Lehrer. VI u. 148 S., m. 28 Abbild. u. Skizzen. 1,20 M.
Heft 8: Die Provinz Schlesien, bearb. von F. Wulle, Sem.-Lehrer. VI u. 134 S., m. 19 Abbild. u. Skizzen. 1,20 M.
Heft 10: Die Provinz Pommern, bearb. von O. Sommer, Rektor. VI u. 120 S., m. 17 Abbild. 1,10 M.
Heft 11: Die Provinzen Ost- und Westpreußen, bearb. von Joh. Ziesener, Sem.-Lehrer. VI u. 101 S., m. 17 Abbild. 1 M.

Die vorliegende Landeskunde Preußens soll der Heimatskunde (im weiteren Sinne) die ihr im Rahmen des Unterrichts zukommende Geltung verschaffen helfen. Sie setzt darum den heimatkundlichen Unterricht, insoweit er den erdkundlichen Unterricht vorzubereiten hat, voraus und wendet sich an das gereiftere Verständnis vorgeschrittener Schüler. Auf den Oberstufen sieben- und achtklassiger Volksschulen, in Mittelschulen, Töchterschulen, Präparandenanstalten, Seminaren und den mittleren Klassen höherer Schulen sollen die entsprechenden Hefte den Schülern in die Hand gegeben werden, und den Lehrern sollen sie zur Anregung dienen.

„Jedes Heft gliedert sich in zwei Teile: in die Betrachtung der einzelnen Landschaften und ihrer Glieder zur Gewinnung eines gerundeten Bildes in natürlicher und kultureller Hinsicht und in die Betrachtung des Gesamtbildes der Provinz auf Grund der gewonnenen Anschauungen." So schreibt der Herausgeber in dem jedem Hefte eingedruckten Vorwort, und dementsprechend führt er uns in der von ihm verfaßten Landeskunde von Hannover erst in den Harz, in das westlich gelegene Berg- und Hügelland, in das Heide- und Moorgebiet des Flachlandes, in die Marschen und auf die Inseln und dann durch die ganze große Provinz, der Reihe nach behandelnd die Entstehung der Oberflächenform der Provinz, den Einfluß des Wassers auf die Bodengestaltung, die Eis- und Windwirkungen auf der Oberfläche, Luftwärme und Niederschläge, Landwirtschaft und Viehzucht, Waldwirtschaft und Bodennutzung, Industrie, Handel, die Bevölkerung nach Abstammung, Sprache und Eigenart, die Entstehung des Staatswesens und Staat und Kirche. Seinem Beispiele folgen alle übrigen Bearbeiter mit Ausnahme des Rektors Schmarje in Altona. Er behandelt Schleswig-Holstein in eigenartig systematischer Weise und gliedert dem Ganzen ein Kapitel über die Landschaften ein.

Wie die innere Anlage, so ist auch die Ausstattung der Hefte eine übereinstimmende. Einband, Papier und Druck sind tadellos, die zahlreichen Abbildungen recht nett. Die lose beigegebenen Karten der entsprechenden Provinzen im Maßstab 1:1000000 sind von Wagner und Debes in Leipzig ausgeführt, das sagt genug. Leider macht auch hierin die Landeskunde von Schleswig-Holstein eine Ausnahme; sie enthält eine von Harms bearbeitete und gezeichnete Karte mit 8 Höhenstufen, 15 verschiedenen Städtezeichen, 4 verschiedenartigen Bahnlinien, 6 Nebenkärtchen, einem Verzeichnisse von 13 in der Karte unbenannt gebliebenen Bahnknoten und den Erläuterungstabellen zu 21 Seen und 18 Bergen, die in der Hauptkarte nur mit Buchstaben bezeichnet sind. Die Heimatskarte der Provinz Brandenburg (1:750000) entstammt dem Verlag von Karl Chun in Berlin und ist eine Verkleinerung der Bambergschen Wandkarte derselben Provinz. Schließlich sei noch auf den verhältnismäßig sehr niedrigen Preis hingewiesen.

Die einzelnen Bände sind natürlich von verschiedenem Werte. Am höchsten stehen uns die von Kerp und Sommer verfaßten Landeskunden: die Rheinprovinz und Pommern. Wir erwähnen aber ausdrücklich, daß

Literatur.

I. Methodisches.

1. **Ernst Hupfer**, Sem.-Lehrer, Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Für Lehrer und Seminaristen bearb. IV u. 99 S. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. 1,35 M.

In geschickter Weise behandelt der Verfasser die Aufgabe des geographischen Unterrichts, abgeleitet aus dem Begriff der Geographie, die Auswahl und Anordnung des Stoffes, die Heimatskunde als Ausgangspunkt des geographischen Unterrichts, das Lehrverfahren (mit Proben von Entwürfen nach den formalen Stufen und Lehrgängen für die einzelnen Schulen), die Hilfsmittel für den geographischen Unterricht, den Bildungswert desselben und die Geschichte seiner Entwickelung in der Volksschule — in einem Anhange die Geographie in den preußischen Lehrerbildungsanstalten. Mit allem können wir uns nicht einverstanden erklären, so beispielsweise nicht mit dem Lehrplane für die achtklassige Schule (Australien, Amerika, Afrika und Asien sollen in der 4. und 2., Europa in der 3. und 1. Klasse behandelt werden), nicht mit der Beurteilung der Harmsschen Karten („prachtvoll", „sehr empfehlenswert". — „Der Stumme Schulatlas ist sehr empfehlenswert; aber die Namen darauf sind notwendig"), nicht mit der Auswahl der Lehrbücher für den Lehrer. Sehr interessant ist uns der Exkurs über die Frage nach der Berechtigung der Angriffe Geistbecks gegen die Gliederung (vergleiche 48. Jahrg. dieses Berichtes, S. 378—382).

2. Dr. **Liebetrau**, Zur Auswahl des Stoffes im Geographie-Unterrichte. Im Jahresberichte des Großherzogl. Realgymnasiums in Eisenach. Ostern 1901. 13 S.

Der Verfasser fordert für den Geographieunterricht Berücksichtigung der allgemeinen Erdkunde. „Sie bringt nicht nur System in eine Summe von Erscheinungen, sondern sie legt auch den inneren Zusammenhang der Erscheinungen klar vor Augen. Selbstredend soll nicht, wie in wissenschaftlichen Lehrbüchern, ein lückenloses Lehrgebäude aufgerichtet werden." Allgemeine geographische Fragen müssen vielmehr auf jeder Unterrichtsstufe besprochen werden, und zwar um so mehr, als das Eindringen in den ursächlichen Zusammenhang der Erscheinungen als ein Ziel des geographischen Unterrichts zu bezeichnen ist. „Dazu bietet schon die Heimatkunde genügende Gelegenheit in Anknüpfung an die Ausflüge, welche die Natur der Umgebung des Heimatortes erschließen helfen... Wird es also auf jeder Stufe von Nutzen sein, Erscheinungen der allgemeinen Geographie Raum zur Erörterung zu gönnen, so gibt es insbesondere nach eingehender Behandlung der Länderkunde Gelegenheit zusammenzufassen." Bei der jetzigen Verteilung der Stunden auf die einzelnen Schuljahre und bei der zur Zeit beliebten Verteilung des Stoffes der Länderkunde bezeichnet der Verfasser „die Obertertia als die Stufe, auf welcher solche allgemeine Betrachtungen mit der Aussicht auf Verständnis seitens der Schüler und Erfolg seitens des Lehrers angestellt werden sollten... Gerade bei ihr (der Länderkunde des außerdeutschen Europa) fließen die Beispiele in genügender Zahl, um allgemeine Geographie treiben zu können."

Wie sich der Verfasser die Durchführung dieses Gedankens zurechtgelegt hat, das zeigt er an einer Reihe trefflich gewählter Beispiele. Eines derselben möge hier Platz finden. Seite 13: „Die Behandlung der Vulkane ist an mehreren Stellen denkbar. Die meisten besprechen diese

Erscheinung wohl bei der Länderkunde der Apenninenhalbinsel, des Gebietes, welches zur Erforschung des Vulkanismus angeregt hat. Ich betrachte den Vulkanismus bei Island einmal, um die Erscheinung des Geysirs anzugliedern, das andere Mal, weil bei der wirtschaftlichen Geringwertigkeit dieser großen Insel sich Raum findet. Die Verbreitung der Vulkane über die Erde, die häufige Anordnung in Reihen wird durch das Kartenbild bekannt. Das Auftreten von warmen Quellen in gewissen Gebieten läßt Vermutungen rege werden, die dann durch geologische Karten bestätigt werden: ihr Zusammenhang mit alten, erloschenen Vulkanen wird klar. Als Beispiel dürfte das böhmische Becken geeignet sein, auch um deswillen, um den auffallenden Gegensatz zwischen Südost- und Nordwestabhang des Erzgebirges erklären zu können. Die Betrachtung des Vulkanismus eröffnet den Einblick in das Innere der Erde" u. s. w.

Die Arbeit ist sehr anregend geschrieben und verdient aufmerksame Beachtung.

3. **August Regeler**, Oberl., Die Namen und Zahlen im geographischen Unterrichte. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresber. der Städtischen Realschule und des Progymnasiums zu Rixdorf. Ostern 1901. 22 S.

Die Ergebnisse dieser uns vorliegenden Untersuchung sind im wesentlichen folgende: Die Anzahl der **Namen** ist in den meisten Schulbüchern der Erdkunde noch zu groß. Eine hinreichende Sicherheit in der Schreibung der geographischen Namen wird sich in der Schule ohne besondere Uebungen erreichen lassen, wenn bei der Auswahl der Lehrmittel darauf geachtet wird, daß der Atlas und das geographische Lehrbuch in der Schreibung der Namen übereinstimmen. Die Aussprache geographischer Namen ist nicht zu vernachlässigen, es sind aber besondere Uebungen zur Erzielung einer richtigen Aussprache der Namen nicht anzustellen. Die richtige Aussprache ist durch Benutzung eines Lehrbuches mit Angabe der Aussprache und durch die Beseitigung der Zersplitterung des geographischen Unterrichts zu fördern. Bei der Erklärung der geographischen Namen ist nicht bloß alles auszuscheiden, was irgendwie zweifelhaft erscheint, sondern der Lehrer hat unter Berücksichtigung der Kenntnisse seiner Schüler sich in der Hauptsache auf diejenigen Namen zu beschränken, deren Erklärung leicht behalten wird und dabei in das Wesen der genannten Gegenstände lohnende Einblicke gewährt. — Auch die Anzahl der zu lernenden **Zahlen** ist in vielen Schulgeographien noch zu verringern. Die Zahlen sind stark abzurunden und möglichst gut zu veranschaulichen. Durch eine beschränkte Anzahl passend gewählter Maße läßt sich vielfach erreichen, daß nur kleine Zahlen dem Gedächtnisse einzuprägen sind und dabei doch die Möglichkeit gewahrt bleibt, die Größe beliebiger gleichartiger Objekte ohne Schwierigkeit zu vergleichen. Die gelernten Zahlen sollen nicht unbenutzt bleiben, sondern der Schüler angehalten und befähigt werden, sie zu brauchen. Durch richtige Behandlung der Namen und Zahlen wird der geographische Unterricht belebt und vertieft, die Arbeitslast des Schülers verringert, sein Können vermehrt, der Sinn für Maß und Zahl in ihm geweckt.

Wir sind im großen und ganzen mit den Ausführungen des Verfassers einverstanden, können aber der Aussprache der geographischen Namen im Schulunterricht nicht eine gleich große Bedeutung beimessen. Zunächst sind über die Aussprache vieler Namen noch nicht einmal unsere Geographen von Fach einig (für Edinburgh verlangt Kirchhoff édnbörð, Supan édinburg und Ule édinbörg, für Guatemala Kirchhoff Gwatemala,

Verfasser mitunter hereingezogen hat, was keinesfalls zur Kulturgeographie gehört (Abschnitt 1: Der Entwickelungsgang der Astronomie, und Abschnitt 2: Unser Wissen von den Himmelskörpern), daß er weit mehr bietet, als im letzten Schuljahre gehobener (mittlerer Volks-) Schulen verarbeitet werden kann und soll, daß er mancherlei und oft sehr Wesentliches nicht erwähnt (z. B. die geographische Bedingtheit der einzelnen Kanäle), und daß er das Reingeographische — welcher Lehrer wüßte nicht, welchen Lücken er gerade in dieser Hinsicht begegnet! — vollständig beiseite gelassen hat. Zu beklagen ist auch, daß die statistischen Angaben nur in seltenen Fällen einen quellenmäßigen Eindruck machen. Nicht selten bringt der Verfasser veraltete Angaben, oft scheint es ihm auch an entsprechender Unterlage gefehlt zu haben. Nach S. 68/69 wurden auf 1 ha Land am Ende des 19. Jahrhunderts durchschnittlich geerntet Roggen 24 hl und Weizen 24 hl, nach einer für uns unantastbaren Quelle Roggen 15 hl, Weizen mehr als 30 hl. Warum S. 70: „Die verschiedenen Sorten Getreide werden gegenwärtig ungefähr in folgenden Mengen geerntet: Roggen 7 Millionen Tonnen, Weizen $3^3/_4$ Mill. t, Hafer $4^3/_4$ Mill. t und Gerste $2^1/_2$ Mill. t," da das Statistische Jahrbuch für das Deutsche Reich, herausgegeben vom Kaiserlichen Statistischen Amt (21. Jahrg., 1901) S. 17 verzeichnet: „Im Jahre 1900 betrug die Gesamt-Erntemenge von Roggen 8550659 Tonnen (zu 1000 kg), Weizen 3841165 t, Hafer 7091930 t (!) und Gerste 3002182 t." — S. 74 widersprechen nicht nur fast alle Zahlenangaben dem Statistischen Jahrbuche (Kartoffelertrag um 8,7 Mill. Tonnen = 23,7 Prozent zu niedrig, Zuckerrübenertrag um 25 Mill. t = 20 Prozent zu niedrig, Flachseinfuhr um 13000 t = 27 Prozent zu niedrig), sondern es fehlt unter den durch Rübenertrag ausgezeichneten Gegenden auch die an dritte Stelle zu setzende Provinz Posen. — S. 75: Die Hauptlieferanten der Rohprodukte für die Zigarrenfabrikation sind nicht Britisch-Indien und die Vereinigten Staaten von Amerika, sondern Niederländisch-Indien mit durchschnittlich 15000 t, Brasilien mit etwa 13500 t und die Vereinigten Staaten mit knapp 11000 t. Warum fehlt aber neben dem großen Kurfürsten Vater August? Warum wird des Hopfenbaues nicht gedacht? — S. 76 werden beim Gemüsebau Bamberg, Borna i. S. (jährlich etwa 25000 t Zwiebeln), der Spreewald (1890 etwa 40000 Schock Meerrettich und 300000 Schock Gurken) nicht erwähnt. — Nach S. 77 wird in Deutschland jährlich für 100 Mill. M. Holz eingeführt, nach dem Statistischen Jahrbuch allein für 225 Mill. M. Bau- und Nutzholz, insgesamt für mehr als 260 Mill. M. — S. 80. Nicht „die Steppen von Ungarn und Rußland ersetzen zum großen Teil den Mangel an Pferden", sondern Rußland, Belgien, Dänemark und Oesterreich-Ungarn. Diese Angaben mögen genügen.

Aber auch sonst bedarf vieles der Berichtigung. Die Begriffe Masse und Volumen müssen auseinander gehalten werden (S. 12 und S. 17). — Der Durchmesser der Sonne ist nicht „112mal größer" (S. 12), sondern 108mal so groß (noch besser: so lang) wie derjenige der Erde. — Warum „20 Millionen Meilen (150 Mill. km)"? — Piazzi entdeckte den ersten kleinen Planeten am 1. Januar 1801, also nicht „am Anfang des achtzehnten Jahrhunderts" (S. 15). — Bis auf den heutigen Tag sind nicht „gegen 300" (S. 15), sondern über 400 Planetoiden entdeckt worden. — S. 17 wird der Mond des Neptun nicht erwähnt. — Der Strom der Perseiden, der Laurentiusstrom, hat sein Maximum am 10. August, er ereignet sich also nicht „vom 15.—21. August" (S. 19). — S. 33 finden sich Größen-

angaben in Quadratmeilen, sind die Temperaturschwankungen an der Oberfläche der Ozeane und die Tiefen des Großen Ozeans zu gering verzeichnet, steht Guyanastrom statt Guineastrom. — Nach S. 34 ist Australien um 4000 „Quadratmeilen" größer als Europa und hat es auf der „Quadratmeile" 9 Bewohner mehr als Amerika; auch sind Amerika über 40 Millionen Einwohner zu viel, Europa nahezu 10 Millionen zu wenig angerechnet. — Seite 39 werden Kosten nach Gulden berechnet. — Der Durchschnitt der Temperatur in „dem Tale des Rheins und Neckars, der Mosel, des Mains" beträgt mehr als $9^1/_2$ Prozent (S. 43); Südost auf Zeile 13 von unten ist wohl nur Druckfehler? — Der Salzgehalt der Ostsee beträgt nicht $1^1/_2$ Prozent, und Deutschland wird nicht von „Osten bis Westen" von einem „langen Gebirgsdamme" durchzogen (S. 49).

Das Buch verlangt gründliche Durch- und Umarbeitung; nach einer solchen wird es sich als gut brauchbar erweisen.

16. Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, bearbeitet von Baetz, Dr. Bettgenhäuser, Prof. Dr. Biermer, Dir. Dr. Bleicher, Prof. Dr. Blind, Dr. van der Borght und vielen anderen. Herausg. im Auftrage des deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. I. Band. VIII u. 331 S., mit zahlr. Abbild., Tabellen und Karten im Texte und auf Beilagen. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 12 M.

Das Werk ist zwar nach Anlage und Zweck kein geographisches, doch wird es in geographischer Hinsicht jedem Leser ganz wesentliche, vor allem verläßliche Dienste leisten. Wir haben es immer und immer wieder gern in die Hand genommen und nie weggelegt, ohne in unserem Wissen bereichert und zu weiterem Studium angeregt worden zu sein. Großartig angelegt und von zahlreichen bedeutenden Männern in Bearbeitung genommen, wünschen wir dem Werke vor allem stetigen Fortgang in seinem Erscheinen.

Der vorliegende erste Band beginnt mit Ausführungen Dr. H. Lehmanns, Syndikus der Handelskammer und Dozent am handelswissenschaftlichen Kursus der technischen Hochschule zu Aachen, über das Verhältnis der Wirtschaftskunde zur Geographie und zu den Wirtschaftswissenschaften. Ihnen folgt eine sehr beachtenswerte, dem Zweck der ganzen Arbeit durchaus angepaßte allgemeine geographische Beschreibung Deutschlands von Dr. Blind, Professor an der Handelsschule in Cöln. Darnach besprechen Dr. Holzapfel, Professor an der technischen Hochschule in Aachen, die geologischen Verhältnisse Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung der nutzbaren Minerale und Gesteine, Privatdozent Dr. Polis, Direktor des meteorologischen Observatoriums in Aachen, die klimatischen Verhältnisse Deutschlands in ihrer Einwirkung auf die Lebens- und Erwerbsverhältnisse, Dr. Zürn, Dozent für Obst- und Gartenbau am Landwirtschaftlichen Institut der Universität Leipzig, die Nutzpflanzen Deutschlands, Generalsekretär F. Stegemann und Referendar Gerhard in Braunschweig die Nutztiere Deutschlands. Den zweiten Hauptteil des Werkes bildet eine wertvolle Untersuchung über die Bevölkerung des Deutschen Reiches nach örtlicher Verteilung, sozialem Aufbau und allgemeinen Erwerbsverhältnissen, auf Grund der amtlichen statistischen Quellenwerke dargestellt von Dr. Bleicher, Direktor des städtischen statistischen Amtes in Frankfurt a. M.

Die beigegebenen 12 Kärtchen sind in ihrem Inhalte klar und deutlich und verdienen nach ihrer technischen Ausführung vollstes Lob. Zu erwägen wäre, ob es sich nicht empfehlen dürfte, auf den beiden Kärtchen auf

Tafel IV sechs Tonabstufungen zu verwenden und für die geringste Geburtenhäufigkeit und die größte Sterblichkeit einen und denselben Prozentsatz einzustellen.

Wir sehen dem Erscheinen weiterer Bände mit Spannung entgegen und werden stets gern auf das verdienstvolle Werk zurückkommen.

17. **Eduard Maierl**, Oberl., Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung des Heimatlandes Steiermark. Mit einem Geleitworte von Franz Frisch, Bürgerschuldir. XVIII u. 181 S. Leoben 1901, M. Enserer. 3,20 K.

Von seinem Schulorte (Seiz im Liesingtale) ausgehend, behandelt der Verfasser „die schöne grüne Steiermark" in sog. methodischen Einheiten, die mit natürlichen Landesteilen zusammenfallen, und stellt am Schlusse die Ergebnisse der Jahresarbeit nach den bekannten Gesichtspunkten (Gestalt, Größe u. s. w.) zusammen. In geschickter Weise verknüpft er das geographische Element der Landeskunde mit dem geschichtlichen und naturgeschichtlichen, und auch den Sprach- und Rechenunterricht weiß er an geeigneter Stelle heranzuziehen.

Wir empfehlen die Präparationen gern, wünschen aber mit dem Verfasser, daß „sie dem Lehrer ja nicht die ganze Arbeit der selbständigen Vorbereitung auf den Unterricht ersparen, sondern ihm nur eine Hilfe für dieselbe sein sollen".

18. **Johann Dotwa**, Uebungsschullehrer, Präparation für die unterrichtliche Behandlung der österreichisch-ungarischen Monarchie. IV u. 224 S., m. 15 Fig. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3,20 K.

Was wir an des Verfassers „Präparationen für die Behandlung des Heimatlandes Niederösterreich" tadelten (vergl. Pädag. Jahresbericht, 52. Jahrg., 1899, S. 458), das haben wir auch an den vorliegenden Präparationen auszusetzen. Wir können nicht billigen, daß der Behandlung der natürlichen Landschaften Oesterreich-Ungarns Unterredungen über Grenze, Name und Bestandteile und über Lage und Größe der Monarchie vorausgeschickt werden. Und weiter! Wäre es nicht richtiger (in sachlicher, wie in pädagogischer Hinsicht), wenn als erste Themen: Die Donau von Krems bis Wien und die Donau von Krems bis zur Grenze gestellt würden? Warum schließt sich der Besprechung der Donau von der Grenze bis Wien nicht sofort die Behandlung Oberösterreichs und Niederösterreichs an? Und wenn der Verfasser das nicht wollte, dann mußte er doch notwendigerweise die Unterredung über die Reichshauptstadt Wien folgen lassen. Wie kann man der großartigen Rundschau, die sich vom Großglockner bietet, seine Aufmerksamkeit schenken, ohne zuvor die Alpenregionen und die Gefahren der Alpen besprochen zu haben?

Wie mit der Anordnung des Stoffes, so sind wir auch mit verschiedenen Zielangaben nicht einverstanden, z. B. mit folgenden: Wir wollen jetzt die einzelnen Alpenländer besprechen und beginnen mit dem Stammlande der Monarchie. Wir betrachten das Erzherzogtum Niederösterreich. — Wir betrachten heute das Land, welches das jüngste Kronland der Monarchie ist und lernen dabei auch den Geburtsort des berühmten Tondichters Mozart kennen. Wir wollen das Herzogtum Salzburg besprechen. — Wir betrachten heute die Bodengestalt und Bewässerung dieses Ländergebietes.

Die Geschichtskenntnisse der Schüler als Anknüpfungspunkte zu benutzen, mag ja ab und zu möglich sein und dann auch anregend wirken; aber der Verfasser tut darin des Guten zu viel und er setzt sicher manches als „Geschichtskenntnis" voraus, was der Schüler noch gar nicht wissen

kann. Oder sollten Schüler des fünften Schuljahres in der Uebungsschule am Seminar zu St. Pölten wirklich schon wissen, daß sich „auf dem Zollfelde nördlich von Klagenfurt die übliche Herzogseinsetzung vollzog und daß der österreichische Herzog Otto der Fröhliche für seinen kränklichen Bruder Albrecht II., den Weisen oder Lahmen, der Huldigungsfeier sich unterzog, als im Jahre 1535 das Herzogtum Kärnten in den Besitz des Hauses Habsburg gelangte"?

Trotz dieser Ausstellungen kann man aus dem Buche mancherlei lernen, und aus diesem Grunde empfehlen wir es; einzelnes erinnert recht sehr an Tischendorfs Präparationen.

III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. **A. Ambrassat**, Rektor, Geographie für kaufmännische Fortbildungsschulen und verwandte Unterrichtsanstalten. 114 S. Dresden 1901, A. Huhle. 80 Pf., geb. 1,10 M.

Der Eigenart der kaufmännischen Fortbildungsschule entsprechend hat der Verfasser in seinem vorliegenden Leitfaden das politische und physikalische Element nur kurz berührt, das Zahlenmaterial möglichst eingeschränkt und die Handels- und Verkehrsgeographie ausführlicher behandelt.

Wir bemerken dazu, daß das politische, insbesondere aber das physikalische Element, soweit es sich um die Bodengestaltung handelt, viel zu kurz, man könnte fast sagen gar nicht berührt worden ist. Auf den 34 Druckseiten, die dem Deutschen Reiche gewidmet sind, kommen die Namen: Böhmisch-bayerisches Waldgebirge, Fichtelgebirge, Fläming, Haardt, Harz, Fränkischer und Schwäbischer Jura, Lausitzer Gebirge, Odenwald, Spessart, Steigerwald, Vogelsgebirge und Wasgau überhaupt nicht vor, man begegnet aber 11 Gebirgsnamen einmal, dem Riesengebirge, dem Teutoburger Wald und dem Thüringer Wald zweimal, dem Schwarzwald sogar dreimal. Desto ausführlicher wird die Bewässerung behandelt. Ihr allein sind von den erwähnten 34 Druckseiten 13, einschließlich der wichtigsten Seestädte und des Schiffahrtsverkehrs des Deutschen Reiches sogar 18 Seiten, also mehr als die Hälfte gewidmet. Wie das möglich ist, wird klar, wenn man erfährt, daß der König Wilhelms-Kanal „beginnt mit der Atmath, die ein Mündungsarm der Ruß ist, führt zu dem Mingefluß, der eine Strecke reguliert ist, und dann als selbständiger Kanal bis nach Schmelz, einem Vororte von Memel", daß die Memel bei Schmalleningken, die Weichsel bei Ottlotschin oberhalb Thorn ins preußische Gebiet eintritt, daß „bei Fiddichow zwei Hauptarme entstehen, von denen der östliche anfangs Kranichstrom, dann die Große Reglitz heißt und sich unweit Stettin in den Dammschen See ergießt. Der westliche Arm behält den Namen Oder, entsendet die Parnitz und den Dunzig nach Osten zum Dammschen See, fließt selbst in das Nordende desselben und geht endlich in das Pommersche Haff. Aus diesem fällt die Oder mit drei starken ausgehenden Strömen u. s. w." u. s. w.

Was der Verfasser unter möglichster Einschränkung des Zahlenmaterials versteht, wird erst verständlich, wenn man findet, daß „die Einwohnerzahlen und sonstigen Zahlen, die dem ständigen Wechsel unterworfen sind, gar nicht gebracht" werden. Man erfährt also nur, daß „der Finow-Kanal eine Gesamtlänge von 70 km hat, 1,3 m tief ist und 17 Schleusen hat, die ein Gefälle von 37 m überwinden", daß der Dortmund-Ems-Kanal „Fahrzeuge bis zu 750 t Belastung tragen kann",

daß Berlin „etwa 7 km vor der Mündung der Spree in die Havel liegt", daß die Mont Cenis-Bahn 38 Tunnel hat, „so daß etwa $^1/_8$ ihrer Strecke unter der Erde liegt", daß der Götakanal 1810—1832 erbaut wurde und ähnliche Dinge.

Daß die Handels- und Verkehrsgeographie ausführlicher behandelt ist, können wir nur in bedingtem Maße zugeben. Der Name Dresden kommt dreimal, aber nur als bloßer Name!, vor: Seite 7: 2. Sachsen (Dresden) — Seite 8: 1. Dresden (Hauptstadt Dresden) — Seite 17: Hier berührt die Elbe Pirna, Dresden, Meißen. Bei Leipzig erfährt man nichts von der Instrumentenfabrikation und der Herstellung ätherischer Oele, auch wird sein weltbedeutender Rauchwarenhandel nur in dem sehr verbesserungsbedürftigen Satze erwähnt: Die Messen „dienen in erster Reihe dem Handel in Kleiderstoffen, Seidenwaren, Teppichen, Galanterie- und Rauchwaren". Als wichtige Handelsstädte des Binnenlandes werden Berlin, Leipzig, Nürnberg und Fürth, Augsburg, Straßburg, Mannheim und Cöln besprochen; von Frankfurt a. M. heißt es nur „einer der ersten Börsenplätze Europas", von Breslau und Posen „Getreide-, Woll- und Flachsmärkte" u. s. f.

Was dem Buche vor allem fehlt, das ist die ursächliche Verknüpfung der industriellen und Handelsverhältnisse mit der natürlichen Beschaffenheit der Länder. „Leipzig, dieser wichtige Handelsplatz, der besonders der Messen wegen einen großen Ruf hat, liegt an der Vereinigung der Weißen Elster, Parthe und Pleiße. Seine Bedeutung verdankt der Ort der günstigen Lage in einem sehr fruchtbaren Landesteile und den vielen Eisenbahnen, die von ihm ausgehen." Hat Leipzig wirklich besonders der Messen wegen einen großen Ruf? Ist seine Lage an der Vereinigung der Weißen Elster, Parthe und Pleiße von solcher Bedeutung, daß ein der Eigenart der kaufmännischen Fortbildungsschulen entsprechender „besonderer zweckentsprechender" Leitfaden diese Angabe verlangt? Worin besteht denn Leipzigs günstige Lage? Welchen Umständen verdankte Leipzig seine Bedeutung vor der Erbauung von Eisenbahnen? Gehen nicht die vielen Eisenbahnen mehr der Bedeutung Leipzigs wegen von ihm aus oder gar nach ihm hin? — Warum bietet der Verfasser nie etwas über die Menge der Warenerzeugung und die Größe des Warenumsatzes?

Wir sind durchaus nicht in der Lage, das Buch empfehlen zu können, erwarten auch ganz und gar nicht, daß ein Schüler dieses „geographische Lernbuch (!) in den Mußestunden gern zur Hand nehmen" werde. Selbst den „trockenen, aufzählenden Leitfadenstil", der den Schüler von der Lektüre abhalten könnte, hat der Verfasser nur selten vermieden.

2. Dr. **August Blind**, Prof., Oberl., Moderne Handels- und Verkehrsgeographie unter Berücksichtigung der Handelswege und Verkehrsmittel der Gegenwart. Ein Leitfaden zur Ergänzung geographischer Lehrbücher, sowie zum Selbstunterrichte. Auf Grundlage der neuesten Forschungen und statistischen Angaben nach neuer Methode bearb. XVI u. 144 S. Leipzig, L. Huberti. Geb. 2,75 M.

Das vorliegende Werkchen zerfällt in einen allgemeinen Teil, der den geographischen Hilfswissenschaften (Warenkunde, Volkswirtschaftslehre des Handels, der Handelsverkehr und seine Mittel, Handelsgeschichte) gewidmet ist, und einen besonderen Teil, die Länderkunde. Beide Teile sind mit großem Geschick bearbeitet, und zu unserer Freude hat der Verfasser alles beiseite gelassen, was man bei einem, der sich mit Handels- und Verkehrsgeographie beschäftigen will und muß, als bekannt voraussetzen darf. Besondere Beachtung ist den Städten ge-

schenkt worden; es fragt sich, ob es wirklich nötig war, es in diesem Maße zu tun, entfallen doch auf die den einzelnen Ländern angefügten Städtetafeln allein reichlich 25 Prozent der der Länderkunde gewidmeten Seiten. Die Notwendigkeit der Angaben über die Gerichtsverhältnisse, das Vorhandensein von Handelskammern, Reichsbankanstalten, Eisenbahn- und Oberpostdirektionen, Universitäten und Polytechniken bei 198 deutschen Städten bezweifeln wir. Abschnitt 36 auf Seite 73 entspricht doch wohl nicht ganz den tatsächlichen Verhältnissen.

Möge das Buch die verdiente Anerkennung finden.

3. Dr. H. A. **Daniel**, Prof., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 228. verb. Aufl., herausg. von Prof. Dr. W. Wolkenhauer. X u. 259 S. Halle, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,25 M.

Es sollte uns freuen, wenn der Herausgeber das weitverbreitete Buch auch einmal in „Kleinigkeiten" verbesserte. Nach Seite 229 umfaßt Europa 10 Mill., Amerika 42 Mill. und Australien 9 Mill. qkm; wie kann man dann, wenn man die Größe Europas = 1 setzt (S. 124), für Amerika 4 und für Australien $^8/_9$ erhalten? — Neapel hat S. 142 529000, S. 238 540000 Einw., Rom S. 142 490000, S. 238 501000, Wien S. 213 1500000, S. 238 1365000; München hat S. 208 und S. 211 499000 Einw., und S. 238 ist es aufgezählt unter den „Städten mit über 500000 Einw." — Seite 183 wird auf § 100, 4 und § 100, 5 statt auf § 99, 3 und 99, 4 verwiesen, S. 184 auf § 99, 1 statt auf § 100, 1, S. 185 auf § 103, 11 statt auf § 103/104, 12 u. s. w. — Das Königreich Sachsen hat S. 236 3787000, S. 237 3788000 Einw., und das wird S. 206 abgerundet auf 3700000, S. 46 auf 4000000; 2081000 erscheint S. 46 als 2 Mill. und S. 209 als $2^1/_9$ Mill. u. s. w. — S. 208: „An der Donau die Festung Ingolstadt, 22000 Einw., nach dem Gebirge zu (!) das Salzwerk und Bad Reichenhall." — Lindau liegt nicht am (S. 208), sondern im Bodensee. — S. 105 wird noch der Pic von Orizaba als der höchste Berg Nordamerikas genannt. Es war einmal! Nach ihm verzeichnete man als solchen jahrelang den Mont Logan mit 5900 m, und neuerdings nennt man den Mt. Mc Kinley mit 6241 m. Was soll S. 231 St. Annaberg? — Warum Suez neben Suês und Sues, Sicilien neben Sizilien, Nipon neben Nippon, Njansa neben Nyansa u. s. w.? — Warum fehlt S. 46 Plauen i. V.?

4. **Heinrich Gebauer**, Oberl., Handbuch der Länder- und Völkerkunde in volkstümlicher Darstellung mit besonderer Berücksichtigung der volkswirtschaftlichen Verhältnisse. Band 1: Europa. IV u. 986 S. Leipzig 1901, G. Lang. 15 M., geb. 17 M.

Da uns von diesem 986 Seiten umfassenden Handbuche nur die ersten vier Lieferungen (Seite 1—128) zugestellt worden sind (vergl. Pädag. Jahresbericht, 50. Bd., 1897, S. 407, und 51. Bd., 1898, S. 403), können wir unmöglich „ausführlich auf das Werk zurückkommen".

5. Dr. **Michael Geistbeck**, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. München, R. Oldenbourg.
   1. Teil: Geographische Grundbegriffe. Uebersicht über die Erdoberfläche. Das Königreich Bayern. 13. durchges. Aufl. 92 S. Geb. 55 Pf.
   2. Teil: Mitteleuropa (Das Deutsche Reich, Oesterreich-Ungarn und die Schweiz). 12. durchges. Aufl. 96 S. Geb. 55 Pf.
   3. Teil: Europa. 11. durchges. Aufl. 112 S. Geb. 60 Pf.
   4. Teil: Die außereuropäischen Erdteile. 10. durchges. Aufl. 112 S. Geb. 70 Pf.

Wir werden auf diesen Leitfaden der Geographie für Mittelschulen zurückkommen, wenn uns die bereits 1901 erschienene, wesentlich veränderte Auflage, bearbeitet von Dr. Michael Geistbeck und Dr. Alois Geistbeck, zugegangen sein wird.

6. **M. Graf**, Gymnasiall., u. **V. Loeßl**, Realschulrektor, Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen. IV. Teil: Die außereuropäischen Erdteile. VI u. 124 S., m. 31 Abbild. auf 25 S. München 1901, R. Oldenbourg. Kart. 1,15 M.

Der vorliegende vierte Teil verdient dieselbe Empfehlung wie seine Vorgänger; leider lassen einige Abbildungen wieder manches zu wünschen übrig. — Darf man Mittelschüler auf Xenophons Anabasis verweisen? Nicht einverstanden sind wir mit dem Auseinanderreißen des physischen und des politischen Teiles der Länderkunde (man vergl. nur die mit „Staaten" überschriebenen Abschnitte!) und mit der mitunter übermäßigen Aufzählung von Namen. (Kennen die Herren Verfasser die Namen der 18 chinesischen Provinzen und der 45 Staaten der Vereinigten Staaten von Amerika?)

7. Dr. **Franz Heiderich**, Prof., Oesterreichische Schulgeographie. Erster Teil: Für die 1., 2. u. 3. Klasse der Mittelschulen. VI u. 303 S., m. 49 Textilluſtr. u. 35 Tafeln. (Im Anschlusse an Kozenns Geographischen Atlas für Mittelschulen bearb.) Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus und Unterr. vom 30. Mai 1901. Wien 1901, E. Hölzel. Geb. 3 M.

Das vorliegende Lehrbuch ist in engem Anschlusse an den Lehrplan und die neuen Instruktionen für den geographischen Unterricht an Mittelschulen abgefaßt und bietet dementsprechend in seinem ersten Teile (für die erste Klasse, also für etwa zehnjährige Knaben) die Grundzüge der physischen Erdkunde und das Notwendigste über die Erdteile, im zweiten Teile (für die zweite und dritte Klasse) einiges aus der mathematischen und physischen Geographie und Länderkunde.

Das Buch gefällt uns im großen und ganzen sehr gut; aber mit der gesonderten, ziemlich eingehenden Behandlung der physischen Erdkunde und mit der noch immer scharfen Trennung des physischen und des politischen Elementes der Länderkunde können wir uns nicht befreunden. Noch weniger einverstanden sind wir mit der Bezeichnung des Buches als Schulgeographie. Dazu enthält das Buch nicht bloß zu viel Stoff, sondern es bietet denselben ziemlich oft auch in einer Form, die weit über das Verständnis eines Sextaners, Quintaners und Quartaners (unserer höheren Schulen) hinausgeht. Lesen wir beispielsweise § 1 der ersten Lehrstufe:

„Die Geographie (Erdbeschreibung oder Erdkunde) lehrt uns die Erde, den Wohnraum des Menschengeschlechtes, als einheitliches Ganze und in ihren einzelnen Teilen kennen.

Als ein einheitliches Ganze betrachten wir die Erde, wenn wir uns über ihre Gestalt und Größe, ihre Stellung im Weltall unterrichten, oder die Verteilung von Wasser und Land, die Sonnenwärme und Niederschlagsmengen, die Verbreitung des Menschen, der Tiere und Pflanzen über die ganze Erde hin verfolgen. Bei dem Studium kleinerer oder größerer Gebietsteile (Heimat, Vaterland, Erdteil) suchen wir zunächst durch Schilderung der Bodengestaltung und Bewässerung, der Wärme- und Niederschlagsverhältnisse, der vorherrschenden Tiere und Pflanzen ein Bild der Landschaft zu gewinnen, in welcher der Mensch lebt und schafft. Es wird gezeigt, wie der Mensch in seiner Entwicklung und

Betätigung wohl von der ihn umgebenden Natur abhängig ist, anderseits aber als bewußt handelndes Wesen, das nicht wie Pflanzen und Tiere willenlos den Naturgewalten unterworfen ist, von letzteren sich mehr oder minder unabhängig und zum Herrn der Schöpfung machte. Die Geographie verfolgt demnach die Wechselbeziehungen zwischen der Erde und ihren Bewohnern.

Die Geographie erweitert unseren Blick, sie lehrt uns ferne Länder kennen, ohne daß wir sie bereist haben, wir werden orientiert und heimisch gemacht in dem großen Wohnhause der Menschheit. Aber auch das heimatliche Land lernen wir durch geographische Kenntnisse besser kennen und richtiger beurteilen, besonders wenn wir den Landschaftscharakter und die Daseinsverhältnisse der Menschen anderer Länder mit den bezüglichen Verhältnissen der Heimat vergleichen."

So schön das auch gesagt ist und so wenig sich dagegen einwenden läßt, was soll dieser ganze Abschnitt einem zehnjährigen Knaben? Gehört es auf der ersten Lehrstufe zu den Grundzügen der physischen Erdkunde, zur Vorstufe und Einleitung für ein ersprießliches Studium der Länderkunde, wenn der Schüler belehrt wird über Löß, über Gabelung oder Bifurkation, über Deltamündungen und trichterförmige Mündungen, über den Rückstand an mineralischen Bestandteilen (ungefähr 35 g, darunter etwa 27 g Kochsalz) beim Verdampfen von einem Liter Meerwasser, über Brandung, über natürliche Häfen, offene Reeden und künstliche Häfen, über kontinentale und ozeanische Inseln, über Küstenentwickelung, über Buchten, Baien, Golfe, Mittel- und Randmeere, über absolute und konstitutionelle Monarchien, über strahlenförmige, fiederförmige und rostförmige Gliederung der Hauptketten eines Gebirges u. a. m.? Warum werden in einem Lehrbuche für zehnjährige Knaben beispielsweise folgende Ausdrücke verwendet: Seite 6: Skelett, Seite 7: charakteristische Bodenart, verkehrsfördernde Beweglichkeit des Wassers, Brutstätte verderblicher Fieberkeime (Sumpfboden), die untersinkende vegetabilische Masse unterliegt hier (im Moore) einem langsamen Verwesungsprozeß ohne Luftzutritt, Serpentinen, Seite 12: Regulatoren der Wassermassen, Seite 22: die Heimstätten der edelsten Blüten menschlichen Geistes, Seite 26: generalisiert, konventionelle Zeichen, die dritte Dimension, und Seite 35: projiziert, plastische Wirkungen, Schummerung, Isohypsen. Zu tadeln ist auch die Unmenge des in die Länderkunde verwebten geschichtlichen Stoffes. Elf- und zwölfjährige Knaben brauchen nicht zu wissen, daß Rhodus durch die Ansiedlung der von Palästina vertriebenen Johanniter (1309) zu neuer Blüte gelangte und sich bis 1522 als Bollwerk gegen die Türkei bewährte, daß Turin die ehemalige Hauptstadt der sardinischen Monarchie ist, daß Portugal 1580 unter die verhaßte spanische Herrschaft kam, 1640 aber seine Selbständigkeit wiedererlangte, daß Brüssel seine erste Glanzzeit als Hauptstadt des burgundischen Reiches und Sitz der Regierung Karls V. erlebte, daß Tegernsee bis 1803 eine gefürstete Benediktiner-Abtei war, die schon 736 von den Agilolfingern gegründet wurde, daß Ulm eine Zeit Hauptort des schwäbischen Städtebundes war, der in trotzigem Kampf die Uebergriffe der Reichsfürsten abzuwehren wußte u. s. w.

Sachliche Fehler sind uns sehr wenige aufgefallen. Nach Seite 3 ist die Erdoberfläche „teils eben wie der Spiegel eines ruhenden Wassers"; Seite 13 wird die Herstellung des Thermometers falsch beschrieben; Seite 80 sind Mount Logan und der Pik von Orizaba noch immer die höchsten Gipfel der Kordilleren (?); Seite 168 werden die Neugriechen

den Romanen beigezählt; nach Seite 260 wohnen im Königreiche Sachsen 234 Einwohner auf dem qkm, nach Seite 303 252, richtig wäre 280; Annaberg darf nicht als Mittelpunkt der erzgebirgischen Hausindustrie bezeichnet werden u. a. m.

Besonderes Lob verdient somit die überaus sorgfältige Abfassung des Buches, daneben der ebenso vortreffliche wie reiche Bilderschmuck mit den netten Beschreibungen und die vorzügliche, dem Rufe der Verlagshandlung entsprechende Ausstattung. So scheint das Buch wegen der hervorgehobenen Mängel als Schulbuch verbesserungsbedürftig und verbesserungsfähig, als Lehrbuch des Lehrers der wärmsten Empfehlung wert.

8. **A. Hummel, Kleine Erdkunde.** Nach dem Tode des Verf. bearb. von A. Koch, Seminarl. Ausg. B. 23. Aufl. 128 S., m. 32 erläuternden Holzschn. Leipzig 1901, F. Hirt & Sohn. 60 Pf., kart. 80 Pf.

Im großen und ganzen verdient das Büchlein empfohlen zu werden. Die nachstehenden Bemerkungen mögen andeuten, wie viel es in ihm noch zu berichtigen gibt. Nach Seite 3 sind ein Beweisgrund für die Kugelgestalt der Erde „die Erdumseglungen in allen Richtungen", teilt der Gleicher („ein größter Kreis rings um den Globus gelegt") den Globus in die nördliche und die südliche Halbkugel, nach S. 5 entwickelt sich die Brandung („gewaltig anprallende, hochaufschlagende Wellen") nur an steilen Küsten, nach S. 6 umlagert Amerika Europa gegen Westen, nach S. 11 fällt das Erzgebirge nach Süden und nach Norden ab und „nährt der Bergbau nicht ausreichend die starke Bevölkerung; deshalb müssen Spitzenklöppelei und Weberei aushelfen". Seite 15: „Nicht überall erhebt sich das Alpengebirge zu Hochgipfeln. Vielmehr finden sich die höchsten Bergketten in einem Längsstreifen in der Mitte; nach beiden Seiten (welchen?!) hin nimmt die Höhe der Gebirgsgruppen ab. Daher unterscheidet man Voralpen u. s. w." „Die Mittelalpen ziehen vom Genfer See (S. 18, 19 und 48 Genfersee) durch die Schweiz bis zum Brennerpasse," es gehört aber nach S. 16 der deutsche Teil der Salzburger Alpen zu ihnen", und nach S. 18 durchzieht die Brennerbahn die Ostalpen. „Die Zugspitz" (S. 16) ist falsch; entweder die Zugspitze oder der Zugspitz. U. s. w. u. s. w.

9. **A. Hummel, Grundriß der Erdkunde.** 5. Aufl., herausg. von A. Koch, Seminarl. VI u. 201 S., m. 11 erläuternden Abbild. Ebendas. 1901. 1,50 M., geb. 2 M.

Auch dieses Buch verdient im großen und ganzen Empfehlung; es enthält aber noch zu viel Systematisches, bevorzugt zu sehr das politische Element, verbindet die Ortskunde zum Teil recht äußerlich mit dem Landschaftlichen und nimmt es mit der Schreibweise der Namen nicht genau genug. Wie wird beispielsweise beim Alpengebiete innerlich Zusammengehöriges auseinandergerissen! Was sollen 26 Hauptteile der Alpen, 26 französische Departements, 71 Städte in Oesterreich-Ungarn, 20 in der Schweiz, 11 in Belgien, 14 im Königreich der Niederlande u. s. f.! Warum ist das Topographische, warum die „Landeskultur" nicht in die physische Betrachtung der Länder hinein verwebt? Wie kommt Genfersee, Brienzersee, Zirknitzersee, Züricher see neben Laacher See und Kaspischer See, Vierwaldstättersee neben Vierwaldstätter Alpen, Finowkanal neben Bristol- und Göta-Kanal, Parim-Gebirge neben Kamerungebirge, Neuguinea neben Neu-Guinea, Neu-Caledonien neben Neukaledonien, Salomon-Inseln neben Salomons-Inseln und Salomonsinseln, Jáng tse kiang neben Jangtsekiang und Jángtsekiang, des Mains und des Rheins neben

des Neckar u. a. m.? Palästina ist „so groß wie eine preußische Provinz". Wie welche denn? Die kleinste preußische Provinz mit 40315 qkm ist reichlich $2^1/_2$ so groß wie die kleinste mit 15696 qkm. Der vulkanische Eliasberg mit fast 6000 m und der 5600 m hohe Citlaltépetl sind „der höchste Berg Nordamerikas".

Mitunter finden sich wirkliche Wiederholungen. Seite 17 heißt es: „In dem fruchtbaren und sorgsam angebauten Altenburger Lande herrscht überall Wohlstand, besonders unter den (teils wendischen) Bauern, die noch vielfach alte Sitte und Tracht bewahren," Seite 53: „Der Boden ist sehr fruchtbar und sorgsam angebaut. Daher herrscht überall Wohlstand, besonders unter den (teils wendischen) Bauern, die noch vielfach alte Stitte und Tracht bewahren." Auch sachliche Fehler sind vorhanden, z. B. Seite 16, 53, 62, 142, 148 und 169.

10. Dr. **Alfred Kirchhoff**, Prof., Schulgeographie. 17. verb. Aufl. VIII u. 274 S. Halle 1901, Buchh. des Waisenhauses. 2 M.

Diese Schulgeographie ist viel zu bekannt, als daß sie noch besonderer Empfehlung bedürfte.

Seite 200 und 201 lesen wir u. a. folgendes: Im NW Zeitz an der Elster, sö. von Weißenfels, unterhalb des Scheitels des Elsterwinkels .... Hst. Gera, s. von Zeitz, oberhalb des Scheitels des Elsterwinkels .... Hst. Greiz an der Elster oberhalb Gera .... Leipzig an der Mündung der Pleiße in die Elster, n. von Altenburg.... Plauen im Vogtland an der Elster oberhalb Greiz. Sind Angaben wie die hier gesperrt gedruckten wirklich nötig?

11. Dr. **Josef Lindl**, Lehrbuch der Geographie für gymnasiale Mädchenschulen, höhere Töchterschulen und Mädchen-Fortbildungsschulen. IV u. 189 S., m. 39 Abbild. im Text. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 2 M.

Ein fast in jeder Hinsicht verbesserungsbedürftiges Buch.

Seite 3: „Die Sonnenoberfläche zeigt dunkle Flecken, die nach einiger Zeit wieder verschwinden (Sonnenflecken) und rosafarbene Hervorragungen von bedeutender Größe (Protuberanzen) am Rande der Sonnenscheibe." — S. 5: Die mittlere Januartemperatur von Werchojansk beträgt nicht bloß —49°. — S. 8: „Die größten Tiefen der Ozeane wurden bisher zwischen 23° und 30° s. Br. und 166° und 175° w. L. gefunden." Die Oberflächentemperatur des Meeres ist innerhalb der heißen Zone höher als 27°. — S. 28: Finsteraarhorn gipfelt höher als 4200 m; der Aletschgletscher ist nicht 26 km lang. — S. 31: Im Kaisergebirge ausgezeichnete stockförmige Gliederung? — S. 37 fallen die transsylvanischen Alpen steil zur walachischen Tiefebene ab. — S. 43 wird die Zone der Grenzrücken, bezeichnet durch die Lüneburger Heide u. s. w., im Westen von der Elbe begrenzt. — S. 45 kommt die Etsch von der Malser Heide, S. 46 die Mulde vom Fichtelgebirge. — S. 58: Die Unterrichtspflege beginnt nach Rusch (II, 194) nicht erst mit dem siebenten Lebensjahre; auch die Zahl der Schulen und der sie besuchenden Kinder stimmt nicht. — S. 60—74 sind die meisten Zahlenangaben falsch. — S. 70: In der Annakirche zu Warschau das Grabmal des Nikolaus Kopernikus? — Warum Baiern und Würtemberg? — S. 78: Erfurt hat keine Universität, wohl aber Halle (S. 78) und Leipzig (S. 80). — Die Niederlande besitzen nach S. 86 weder Eisenstein- noch Kohlenflöze, nach S. 85 liefert aber der äußerste Süden Kohle. — Groningen und Friesland dürfen nicht als Seeprovinzen bezeichnet werden. — Groningen liegt an der Hunse, nicht an der Hunte. — Seit

wann wohnen in Frankreich nahezu zwei Drittel der Bewohner in Städten (S. 90)? u. s. w. u. s. w.

Was sollen in einem Lehrbuche für höhere Töchterschulen und Mädchen-Fortbildungsschulen untermeerische Riegel (S. 9), untermeerische Querrippen (S. 16), das Atrium der Vulkane (S. 20), „ein abgeirrter Seitenzweig der Alpen" (S. 34), mediterrane Anklänge (S. 82), die Kassiteriden (S. 92) u. s. w. Was nützen Bemerkungen wie: Das Elbesandsteingebirge, aus sogenanntem Quadersandstein mit interessanten Verwitterungsformen... Die Elbe durchschneidet es in einem romantischen Tale (S. 40). — Das hessische Berg- und Hügelland macht den Eindruck eines von Tälern und beckenartigen Einsenkungen zerstückten Plateaus mit einzelnen aufgesetzten Bergkuppen.... Der Thüringer Wald besteht aus krystallinischen und auch anderen Gesteinsarten.... Die einzelnen Züge des subhercynischen Hügellandes haben westnordwestliches Streichen und sind sehr durchgängig (S. 42). — Aufrechtstehende und abgebrochene Basaltsäulen bedecken (an der Nordküste Irlands) weithin den Strand, der hier einem von Riesen angelegten Straßenbau gleicht (S. 92) u. a.

Doch genug der Einzelheiten. Sie sollen zeigen, wie wenig sorgfältig das Buch gearbeitet ist.

Aber auch im ganzen und großen bedarf das Buch der Umarbeitung. Das physische und das politische Element nicht nur, auch Einzelteile der physischen Betrachtung einzelner Länder, z. B. Geographie und Hydrographie, sind scharf voneinander getrennt. Mitunter glaubt man ein Buch vergangener Zeiten in der Hand zu haben: aphorismenartig, ganz lose und ohne irgendwelchen Zusammenhang werden die geographischen Objekte aneinandergereiht. Man lese beispielsweise Seite 44—47: Flüsse und Seen Mitteleuropas und Seite 51—57: Die Erwerbsquellen der österreichisch-ungarischen Monarchie. In dem ersten dieser beiden Abschnitte werden auf 132 Zeilen nahezu 300 verschiedene Fluß-, Gebirgs- und Ortsnamen erwähnt; ein einziger Satz möge als Beispiel dienen: „Andere Zuflüsse der Donau sind: die Traun aus dem Grundlsee, bildet den Hallstätter und Gmundner See und mündet unterhalb Linz; die Enns aus den Radstätter Tauern mit der Steyr und steirischen Salza, mündet unterhalb Enns; die Ybbs, Erlaf, Bielach, Traisen, Leitha, Raab, Sárviz aus dem Bakony-Walde mit dem Sio vom Plattensee; die Drau vom Toblacher Felde in Tirol, links mit der Isel, Möll, Lieser, Lavant, Mur mit Mürz, rechts mit der Gail, Mündung unterhalb Essegs; die Save mit den Quellflüssen der Wurzener und Wocheiner Save, Mündung bei Belgrad; Zuflüsse rechts: Laibach, Kulpa, Una, Vrbas, Bosna, Drina, links: Saun."

Druck und Einband zeigen die bekannte Sorgfalt des Pichlerschen Verlages; auch die im Texte enthaltenen Abbildungen sind nicht übel.

Wir können das Buch nicht empfehlen, am wenigsten den Anstalten, für die es geschrieben worden ist.

12. Dr. **Adolf Pahde**, Prof., Erdkunde für höhere Lehranstalten. III. Teil: Mittelstufe, 2. Stück. X u. 169 S., m. 8 Vollbildern u. 6 Abbild. im Texte. Glogau 1901, C. Flemming. Geb. 2,40 M.

In diesem dritten Teile seines Lehrbuches behandelt der Verfasser das Meer, Australien (und Ozeanien), Amerika, Afrika, Asien und die deutschen Kolonien in einer Weise, die der vorzüglichen Ausstattung des Werkchens entspricht. Auffallend groß ist die Zahl der Anmerkungen. In sie hat der Verfasser den Stoff verwiesen, auf den die Mehrzahl der

Gymnasien verzichten müssen wird. Der Verfasser bittet, nicht ihn dafür verantwortlich zu machen, sondern die Lehrpläne, die der Erdkunde in den Tertien der Gymnasien — der vorliegende Teil bringt den Lehrstoff der Unter-Tertia — auch jetzt nur eine Wochenstunde zubilligen, trotz des reichen Lehrstoffes und seiner Bedeutung für unsere Zeit. Wir meinen allerdings, daß ziemlich viele Anmerkungen hätten wegbleiben können, so beispielsweise S. 2 Anm. 3, S. 8 Anm. 1 und S. 22 Anm. 2. Schon der im Text gebotene Stoff ist so überreich, daß er wohl kaum in vierzig Stunden vom Lehrer dargeboten, noch viel weniger aber von einem 13jährigen Knaben — so alt sind Unter-Tertianer — verarbeitet werden kann. Lehrern empfehlen wir das Buch angelegentlichst.

Einige Größenvergleiche, die wir nicht billigen können (vergl. unsere Besprechung des 2. Teiles im 53. Jahrg. dieses Pädag. Jahresberichts, S. 405) mögen auch diesmal hier Platz finden. S. 24: Die Marianen, Palau, Karolinen- und Marschall-Inseln sind zusammen nur etwa 3000 qkm groß, also noch nicht einmal so groß wie der Regierungsbezirk Aurich oder der halbe Regierungsbezirk Koblenz ($^1/_3$ Montenegro). — S. 47: Puerto Rico ist etwas größer als Kreta, beinahe halb so groß wie Schleswig-Holstein; Kuba ist etwas kleiner als Nikaragua, etwas größer als die Hälfte von Großbritannien. — S. 50: Der Titicaca-See ist so groß wie der Regierungsbezirk Cöln und Aachen zusammen. — Java ist nach S. 115 etwas kleiner als die eigentliche Halbinsel Italien (Mittel- und Süditalien), nach S. 126 fast viermal so groß wie Holland.

13. **Wilhelm Pütz**, Prof., Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 17., verb. Aufl., bearb. von F. Behr, Prof. a. D. XVI u. 380 S. Freiburg i. B. 1901, Herdersche Verl. 3 M., geb. 3,45 M.

Wir freuen uns, daß auch diese neueste Auflage des weitverbreiteten Pützschen Lehrbuches sorgfältige Durchsicht seitens des Herausgebers verrät.

14. **Gustav Rusch**, Prof., Lehrbuch der Geographie für österreichische Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Mit einem einleitenden Abschnitte über die Himmelskunde von Bürgerschuldirektor Anton Wollensack. Mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus u. Unterr. vom 19. Juni 1901 zum Unterrichtsgebrauche an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten für zulässig erklärt. Wien 1901, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
   1. Teil: Für den 1. u. 2. Jahrg. IV u. 318 S., m. 91 Abbild. Geb. 2,80 M.
   2. Teil: Für den 3. Jahrg. Die österreichisch-ungarische Monarchie. IV u. 197 S., m. 41 Abbild. Geb. 2 M.

Das Buch ist anregend geschrieben und verdient schon deshalb Empfehlung. Die Ausstattung in Papier und Druck ist lobenswert, und auch die Abbildungen gereichen zum größten Teile dem Werke zur Zierde.

Nicht einverstanden in allen Stücken sind wir mit der Auswahl und der Gliederung des Stoffes. Wenn man dem Schüler einer Lehrerbildungsanstalt ein Lehrbuch von 515 Seiten in die Hand gibt, so muß ihm dasselbe beispielsweise von Dresden mehr sagen, als daß es 400000 Einwohner hat, und von Chemnitz (210000 Einw.) mehr, als daß seine großartige Industrie auf den großen Kohlenlagern von Zwickau beruht. — Mitteleuropa gliedert der Verfasser in: a) die Alpen, b) der Karst, c) die Karpathen, d) die deutschen Mittelgebirgslandschaften, und zu den deutschen Mittelgebirgslandschaften rechnet er 1. das böhmisch-mährische Gebirgsland, 2. die süddeutschen Landschaften, 3. die mitteldeutschen Landschaften, 4. das norddeutsche Tiefland. — Das

Physikalische und das Politische der geographischen Einheiten brauchte nicht so getrennt behandelt zu werden.

In sachlicher Hinsicht ist uns aufgefallen: S. 6: „Weil die Sonne an zwei aufeinanderfolgenden Tagen nicht in derselben Höhe kulminiert, so beschreibt sie in 24 Stunden eigentlich keinen Kreis, sondern einen Teil einer Spirale." — S. 19: „Der Erdäquator (Aequator, Linie) teilt die Erde in eine nördliche und in eine südliche Halbkugel." — S. 20: „Wird ein Meridian zu einem Kreise ergänzt, so teilt er die Erde in eine östliche und in eine westliche Halbkugel." — S. 21 wird ein Halbkreis Längenkreis genannt. — S. 24: Caraibische See. — S. 41 der ganze Abschnitt von: „Der Maßstab 1:5000000 z. B." bis „Kartenblätter notwendig". — S. 49 nimmt der Euphrat im ganzen eine südwestliche Richtung. — S. 147 entspringt der Po auf den schneereichen Gipfeln des Monte Viso. — S. 161: „Nach Frankreich führt von Italien aus die Eisenbahn durch den Mont-Cenis-Tunnel, nach dem Deutschen Reiche und der Schweiz führt die St. Gotthardbahn von Mailand nordwärts, nach Oesterreich die Brennerbahn (von Verona aus) und der Schienenweg über Pontebba und Pontafel." — S. 164: „Unfern der Sierra de Grados liegt St. Yuste, das Kloster, in dem Karl V. seinen Lebensabend verbrachte und starb." — S. 184: „Das kleine Land unterhält fünf Universitäten." — S. 198: „Annaberg in 535 m Seehöhe"*) u. s. w.

Wenn wir aber auch im einzelnen manches an dem Buche auszusetzen haben, halten wir es doch für recht nützlich und empfehlenswert.

15. Dr. O. Sommer, Prof., Kleine Erdkunde. Für Volks- und Bürgerschulen und für die mittleren Klassen von Mittel- und höheren Schulen. 3. verb. Aufl. IV u. 88 S., m. 6 Holzschn. im Text u. 5 Tafeln. Braunschweig 1901, E. Appelhans & Co. 60 Pf.

Das Büchlein „hat mancherlei Verbesserungen erfahren", aber „sorgfältig durchgesehen" ist es nicht. Das deutsche Reich und das Deutsche Reich, Teutoburger Wald und Thüringerwald, Schweizer Alpen und Schweizer-Alpen, Sieben-Gebirge und Riesengebirge, Bromberger Kanal und Lausitzergebirge, Bodensee und Comer-See, Goethe-Denkmal und Hermannsdenkmal, des Rheins und des Nil, Nordseeküste und Nordsee-Küste muß man Volks- und Bürgerschülern nicht bieten. — 840 Mill. : 385 Mill. = 2,13, aber nicht $2^1/_2$. — Die Sonne ist $1^1/_4$ Millionen mal so groß, aber nicht $1^1/_2$ Millionen mal größer als die Erde. — Ist der Schwarzwald nicht ebenso wie der Wasgenwald „an lieblichen Tälern reich"?

16. Dr. A. Supan, Prof., Deutsche Schulgeographie. 5. Aufl. VIII u. 238 S. Gotha 1901, J. Perthes. Geb. 1,60 M.

Wir freuen uns, daß dieses vorzügliche Buch in so kurzer Zeit fünf Auflagen erlebt hat, und empfehlen es von neuem allen Lehrern aufs angelegentlichste.

Wer es noch nicht kennt, den mögen die nachstehenden Worte des Verfassers — er ist Herausgeber der weltbekannten Petermannschen Mitteilungen — über den Charakter des Buches belehren: „Mit vollem Bewußtsein ist der naturwissenschaftlichen Seite der Geographie nicht so viel Platz eingeräumt worden wie in anderen, vielverbreiteten Leitfäden

*) Diesem Fehler begegnet man öfter, selbst in Ratzels Deutschland. Der Schienenkopf des Hauptgeleises am Bahnhofe Annaberg liegt 537 Meter, das Rathaus 600 Meter, die Hauptkirche 624 Meter hoch.

der neueren Zeit. Tektonische Erörterungen sind grundsätzlich ausgeschlossen, andere geologische Hinweise nur insoweit aufgenommen, als sie meiner Ansicht nach auf Verständnis der Schüler rechnen können. Auch in der Klimatologie beschränkte ich mich auf das Notwendigste. Als Hauptaufgabe betrachte ich es, möglichst plastische Bilder der Länder und ihrer Bewohner zu entwerfen und damit das Verständnis der geschichtlichen Entwicklung, soweit sie geographisch bedingt ist, und der gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Völker anzubahnen. Ueberall wurden die Wechselbeziehungen der geographischen Elemente in den Vordergrund gestellt, die physische und die politische Geographie, die in den meisten Lehrbüchern scharf getrennt sind, wurden ineinander verarbeitet, und als höchstes, freilich noch kaum erreichtes Ziel wurde angestrebt, daß kein Objekt isoliert im Gedächtnisse des Schülers haften bleibe."

17. **Adolf Tromnaus** Kleine Erdkunde. 2. verb. Aufl. von Karl Schlottmann, Lehrer. IV u. 110 S., m. 6 Holzschn. Halle 1901, H. Schroedel. 50 Pf.

Diese „Kleine Erdkunde" mit 110 ziemlich eng gedruckten Seiten „ist für die Hand der Schüler in mehrklassigen Volksschulen und kleineren Mittelschulen bestimmt". Wo bietet man in mehr-, vielleicht fünfklassigen Volksschulen ebensoviel wie in Mittelschulen und in kleineren Mittelschulen weniger als in größeren? Es ist doch etwas Herrliches um die spezielle Methodik.

Der Inhalt des Buches gliedert sich in Heimatkunde (S. 1—13), Vaterlandskunde (S. 13—50) und Weltkunde (S. 50—107). Da geht es nun los Seite 1: „A. Heimatkunde. I. Der Heimatort. 1. Das Schulhaus. Unser Schulhaus hat mehrere geräumige Schulzimmer. In welchem Teile des Schulhauses liegt unser Klassenzimmer? Nenne andere Schulräume! — Das Haus, in dem die Eltern wohnen, ist ein Wohnhaus. Die Räume in demselben nennt man Wohnräume. Nenne solche Räume! Wie unterscheidet sich ihre Ausstattung von der eines Schulzimmers? Die vier Wände des Schulzimmers stehen senkrecht. Der Ofen, die Tür, die Fenster, der Schrank haben ebenfalls eine senkrechte Stellung" u. s. w. Solche Dinge sollte man Volksschülern nicht gedruckt in die Hand geben, geschweige denn Mittelschülern. — S. 2: „Am Schulhause vorüber führt die Schulstraße. Welchen besonderen Namen hat sie noch?... Nenne hervorragende Bauten der Schulstraße in der Nähe des Schulhauses!" — S. 3: „Unlängst besuchten wir einen öffentlichen **Garten**. Gib seine Lage, Gestalt und Umfriedigung an!... Beschreibe den Weg von der Schule nach dem nächsten (!) großen **Marktplatz** des Heimatortes! Sprich über seine Gestalt und Größe im Vergleich zu unserem Schulhofe!... Zähle die **Gewässer** des Heimatortes auf!... Die Wellenbewegung im Teiche oder See wird durch den Wind hervorgebracht... Zur Zeit der Schneeschmelze im Frühjahr tritt der Fluß (des Heimatortes!?) manchmal über seine Ufer und überschwemmt die anliegenden Straßen. Dies Hochwasser kann großen Schaden anrichten. Weise dies nach!... Zähle die Brücken im Heimatorte!... Nenne Fahrzeuge, welche die Wasserstraße des heimatlichen Flusses benutzen! Beschreibe einen Kahn, ein Floß, ein Segelboot, einen Dampfer! Beschreibe das Flußufer an einer Ausladestelle!... Wie sieht's auf einem Personendampfer aus?" u. s. w. u. s. w. Was sollen nur solche Dinge! Und nun gar im Hinblick auf den von Ort zu Ort wechselnden Tatsachen-

stoff der Heimatskunde. Für die unterste Stufe höherer Lehranstalten soll den vor nunmehr zehn Jahren in Kraft getretenen Bestimmungen über die Lehrziele des erdkundlichen Unterrichts in Preußen gemäß **kein gedruckter Leitfaden** benutzt werden, und die in höchst erfreulicher Weise für diese Stufe in den Vordergrund gerückte Heimatskunde kann naturgemäß auch gar nicht in einem **für verschiedene Orte bestimmten** Hilfsbuche dargestellt werden, aber Volksschülern bietet man beides, ja, ihnen bieten es sogar Lehrer an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Da fragt man sich wahrlich: Welcher Art mag nur die den Seminaristen der ersten Klasse erteilte methodische Unterweisung in der Erdkunde sein?

Die Auswahl des Stoffes und seine Richtigkeit wollen wir an dem über das Königreich Sachsen Gebotenen prüfen. S. 33: Das Elbsandsteingebirge wird von der Elbe in einem wildzerklüfteten Quertale durchbrochen. — Das Lausitzer Gebirge ist nicht das Quellengebiet der Lausitzer Neiße. — Die Bewohner sind bis auf einen kleinen Rest von Wenden nach S. 33 obersächsischen Stammes, nach S. 48 Obersachsen und Thüringer. — Die Ausbeute an Blei (S. 33) und Eisen (S. 48) ist kaum erwähnenswert. — Leipzig zählt nach S. 34 und 48 über 500000, nach S. 49 über 250000, aber unter 500000, genau 460000 Einwohner. — Mit der Großindustrie eng zusammen hängen Bergbau und Hüttenbetrieb. Umgekehrt! — Ausgezeichnete Schafzucht.

IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. **Albert Attensperger**, Reallehrer, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie für höhere Schulen. VIII u. 118 S., m. vielen Fig. in Farben- und Schwarzdruck. Zweibrücken 1901, Fr. Lehmann. Geb. 1,60 M.

Wirklich sehr zu empfehlen! Die mathematische Geographie ist in zwei Hauptteile gegliedert, von denen der eine die geometrischen Beziehungen der Erde zu den anderen Sternen, der andere die geometrischen Verhältnisse der Erde an sich behandelt. Ein Anhang belehrt über den Globus, die Sternwarte, den Kalender und einige mathematische und physikalische Erörterungen und Berechnungen. Die physikalische Geographie betrachtet die feste Erdrinde, die Wasserhülle, die Lufthülle und die Biosphäre (Pflanzengeographie, Tiergeographie und Völkerkunde). Ein Anhang bespricht den Erdmagnetismus.

Der erste Teil gefällt uns besser als der zweite. Daß der Verfasser in ihm die induktive Methode durchführt, von der geozentrischen Weltanschauung ausgeht und erst, nachdem gründlich beobachtet worden ist (5 Beobachtungsstufen), zum heliozentrischen Weltsystem gelangt, läßt uns recht erkennen, daß sein Leitfaden „aus der Praxis des Unterrichts hervorgegangen ist." Sicher wird er dieselbe auch kräftig unterstützen. Sehr wertvoll sind auch die zum ersten Teile gehörenden Figuren, einmal wegen ihrer Ausführung in zwei, drei verschiedenen Farben, zum andern wegen ihrer Anordnung auf Tafeln, die sich aufschlagen und neben jede Textseite des Buches legen lassen. Im zweiten Teile lassen sich hie und da Ausstellungen machen, so z. B. Seite 65: „Eine größere Anzahl von Bergen, welche eine zusammengehörige Gruppe bilden, heißt Gebirge." — S. 67 bez. der Einteilung der Gebirge nach ihrer Entstehung in tektonische, plutonische und neptunische. — S. 70: Tektonische Täler

können von der Faltung der Erdrinde herrühren, aber sie müssen es nicht. Tiefebene und Hochebene ist nicht mit Tiefland und Hochland gleichbedeutend. — S. 72 vermissen wir die Hervorhebung des Gegensatzes zwischen den älteren, von verfestigten Schichtengesteinen oder Decken eruptiver Gesteine gebildeten Tafelländern und den jüngeren, mit lockerem Material überlagerten Flachböden. Das sind einige der wenigen Ausstellungen, die uns aufgestoßen sind, — wie wenig im Vergleich zu der Ueberzahl von zutreffenden Angaben, richtigen Urteilen und praktischen Ausführungen.

Möge das Buch die verdiente Anerkennung finden.

2. **Ludwig Baur**, Prof., Fragen und Aufgaben aus der mathematisch-physikalischen Geographie. Zur Repetition für höhere Lehranstalten und Seminarien bearb. und systematisch geordnet. 216 S., m. 15 Abbild. Stuttgart 1902, Muthsche Verl. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Das Buch enthält systematisch geordnete Fragen und Aufgaben, die im Laufe der Jahre bei den württembergischen Reallehrerprüfungen gestellt worden sind, und die entsprechenden Antworten; es verdient freundliche Aufnahme. Besondere Erwähnung verdienen die Aufgaben, die eine Anwendung des Wissensstoffes auf die heimatlichen Verhältnisse fordern. Hin und wieder machen sich Berichtigungen nötig. In der zu Frage 152 gehörigen Antwort muß es statt $2.\frac{84}{360}$ $24.\frac{48}{360}$ heißen. Nach Seite 106 ist Kopernikus in Frauenburg, nach S. 107 zu Thorn geboren. Die Antwort zu Frage 19 läßt in der Ausdrucksweise, die zu Frage 323 in sachlicher Hinsicht zu wünschen übrig. Fragen nach der Entstehung der Inseln (272), der Entstehung der Gebirge (284), der Entstehung der Täler (286) u. a. m. verlangten verschiedene Antworten.

3. Dr. **R. Börnstein**, Prof., Leitfaden der Wetterkunde. Gemeinverständlich bearb. VIII u. 183 S., m. 52 Abbildungen im Text. u. 17 Tafeln. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn. 5 M., geb. 6 M.

Der Verfasser rechnet vorzugsweise auf Leser, die der Wetterkunde bisher fernstanden und für dieselbe gewonnen werden sollen, und hat sich darum bemüht, ein möglichst geringes Maß von Vorkenntnissen zu Grunde zu legen. Auf einfachen physikalischen Voraussetzungen aufbauend und fast durchgehends mit einfachen Mitteln arbeitend, ist es ihm auch gelungen, ein Werk zu schaffen, das wohl geeignet ist, Verständnis für den Zusammenhang und die Gesetze der Witterungsvorgänge und für meteorologische Beobachtungen zu wecken und zu fördern. Nach einer eingehenden Besprechung der einzelnen meteorologischen Elemente (Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Bewölkung, Niederschlag, Luftdruck und Wind), wobei auch die Instrumente zu ihrer Beobachtung beschrieben werden, behandelt der Verfasser die Wechselwirkung der meteorologischen Elemente, das Wetter und die Einrichtungen, durch die man die Vorhersagung des Wetters und deren Ausnutzung für praktische Zwecke zu ermöglichen sucht, den Witterungsdienst.

Die Ausstattung des Buches ist wie bei allen aus dieser Verlagsbuchhandlung hervorgegangenen Werken als eine in jeder Hinsicht vollkommene zu bezeichnen; die prächtigen Reproduktionen der von Teisserenc de Bort in Paris dem Verfasser überlassenen farbigen Wolkenbilder gereichen dem Buche zur besonderen Zierde.

4. **Ernst Friedrich**, Die Anwendung der kartographischen Darstellungsmittel auf wirtschaftsgeographischen Karten. 29 S., mit 1 Karte. Leipzig 1901, J. C. Hinrichssche Buchh. 1,50 M.

Der Verfasser behandelt in sehr anregender Weise der Reihe nach das Wesen der Karte, die kartographischen Darstellungsmittel, das Wesen der wirtschaftsgeographischen Karte und die Anwendung der kartographischen Darstellungsmittel auf wirtschaftsgeographischen Karten und bietet eine Produkten- und Verkehrskarte von Südafrika in dem Maßstab 1:10000000.

Wiederholen wir, in welcher Weise er seine Ausführungen über das Wesen der Karte zusammenfaßt: „Die geographische Karte ist ein Abbild der Natur mit Projektion der Naturobjekte auf die Ebene. Sie übernimmt aus der Natur die Eigenschaft, die Raumlage der Objekte abzubilden, deren Bedeutung nach Maßstab, Zweck und Stand der Kenntnis verschieden sein wird. Die Karte geht über die Natur hinaus, indem sie die komplizierte Natur übersichtlich darstellt; sie verkleinert (bildet in einem bestimmten linearen Maßstab ab, dessen Wahl von der Größe des darzustellenden Gebietes, dem Zwecke, dem die Karte dienen soll, und dem Stande der Kenntnis von dem abzubildenden Gebiete abhängt), vereinfacht nach Form und Inhalt, faßt die gleichartigen Objekte zusammen und unterscheidet die ungleichartigen, scheidet endlich die Objekte innerhalb einer Kategorie nach ihrem Werte. Der Umfang der Uebersichtlichkeit ist von Maßstab, Zweck und Stand der Kenntnis abhängig."

Die beigegebene Karte ist überaus lehrreich, an einzelnen Stellen (östlich von Kapstadt und rings um Oudtshoorn) natürlich weniger durchsichtig. Sollte es nicht möglich sein, den pflanzlichen Produkten eine ähnlich einheitliche Färbung zu geben wie den tierischen? Warum zeigen die für pflanzliche Produkte (Mais, Sorghum, Tabak) eingetragenen Namen andere Färbung als die für dieselben Produkte angewandten linearen Darstellungsmittel? Könnten nicht durch verschiedene Färbung der von den Hafenorten ausgehenden Strahlen die Summe der Einfuhr und der Ausfuhr gesondert bezeichnet werden?

Wir sehen weiteren Veröffentlichungen in dieser Richtung mit Spannung entgegen.

5. Münchener geographische Studien, herausg. von Siegmund Günther. München, Th. Ackermann.

Fünftes Stück: Goethe und die physikalische Geographie von Dr. Reinhard Heberich, Reallehrer. VI u. 66 S. 1,20 M.

Sechstes Stück: Kepler als Geograph. Eine historisch-geograph. Abhandlung von Dr. Rudolf Pixis, Reallehrer. XII u. 142 S. 2,40 M.

Siebentes Stück: Philipp Friedrich von Dietrich. Ein Beitrag zu Geschichte der Vulkanologie von Dr. Ernst Kugler. Gekrönte Preisschrift. IV u. 88 S. 1,40 M.

Achtes Stück: Der Erschütterungsbezirk des großen Erdbebens zu Lissabon. Ein Beitrag zur Geschichte der Erdbeben von Dr. Hans Woerle, Reallehrer. VI u. 149 S., m. 2 Karten. 3,60 M.

Neuntes Stück: Kräuselungsmarken und Dünen von Dr. Ernst Bertololy, Reallehrer. VIII u. 189 S. 3 M.

Zehntes Stück: Johann Jakob Scheuchzer, der Begründer der physischen Geographie des Hochgebirges. Von Dr. Franz Xaver Hoeherl. VIII u. 108 S. 2 M.

Elftes Stück: Leibniz in seiner Stellung zur tellurischen Physik. Ein Beitrag zur Würdigung von Leibniz in geophysikalischer Hinsicht von Dr. Friedrich Schmöger. VI u. 83 S. 1,40 M.

Die meisten dieser Studien sind der Stellung berühmter Deutscher zur

Geographie, insbesondere der physikalischen, gewidmet, eine untersucht die Größe des Propagationsbezirkes der durch das Erdbeben von Lissabon am 1. November 1755 hervorgerufenen Erschütterungen und die Erscheinungen, die zur Annahme des Umfanges fraglichen Gebietes berechtigen, und eine bespricht die Oberflächenformen der Sanddünen und deren Ursachen — alle zeugen von großer Literaturkenntnis und bilden wertvolle Beiträge zur physikalischen Geographie und zur Geschichte der Erdkunde.

6. **Hermann von Helmholtz**, Vorträge und Reden. 4. Aufl. I. Band: XVI u. 422 S., mit dem Bildnisse des Verf. u. 51 Holzstichen; II. Band: XII u. 434 S., mit 20 eingedr. Holzstichen. à 8 M., geb. 9,50 M. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Die bekannten und vom Beginne ihres Entstehens sehr freundlich aufgenommenen Vorträge und Reden des als Mathematiker, Physiker und Physiologen gleich berühmten Forschers liegen nunmehr in vierter Auflage vor. Der Verfasser hat dieselbe nicht selbst mehr zu überwachen vermocht, hat aber noch bestimmen können, an welchen Stellen einige Kürzungen vorgenommen werden sollen.

Wir freuen uns, auch an dieser Stelle auf das vorzügliche Werk hinweisen zu können, enthält es doch auch Vorträge und Reden, deren Inhalt der Erdkunde entnommen ist (Eis und Gletscher — Ueber die Entstehung des Planetensystems — Wirbelstürme und Gewitter), oder doch wenigstens mit ihr in engem Zusammenhange steht. Die Ausstattung des Buches, das mit zahlreichen und sehr korrekt ausgeführten Abbildungen versehen ist, kann als eine mustergültige bezeichnet werden.

7. Dr. **Otto Janson**, Meeresforschung und Meeresleben. VI u. 146 S., m. 41 Fig. im Texte. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 1 M., geb. 1,25 M.

In ansprechender, leicht verständlicher Form schildert der Verfasser die wichtigsten Erfolge der modernen Meeresforschung. Einer kurzen Darstellung der Entwickelungsgeschichte der Meeresforschung und ihrer Ziele folgt eine Betrachtung der Verteilung von Wasser und Land auf der Erde, der Tiefen der Ozeane, der Gestaltung des Meeresbodens und der Ablagerungen auf ihm. Daran schließt sich eine Behandlung der Temperaturverhältnisse der Ozeane, der Bewegungen im Meerwasser und der physikalischen und chemischen Eigenschaften desselben, und die letzten Kapitel enthalten eine Beschreibung der Fangwerkzeuge und Fangmethoden, der Pflanzen und Tiere des Meeres und der zahlreichen, oft sehr auffallenden Anpassungserscheinungen bei den Meerestieren.

Wir wünschen dem Büchlein weite Verbreitung, es ist vortrefflich geeignet, das lebhafte Interesse, das die Weltmeere mit ihren in ihrer Tiefe ruhenden Geheimnissen sich in immer steigendem Maße erobern, zu befriedigen; der billige Preis kommt der Erfüllung unseres Wunsches sehr zu statten.

8. Dr. **Alfred Kirchhoff**, Prof., Mensch und Erde. Skizzen von den Wechselbeziehungen zwischen beiden. VIII u. 127 S. Ebendas. 1901. 1 M., geb. 1,25 M.

Dem frisch und anregend geschriebenen Werkchen über die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Erde wird es an „freundlich teilnehmenden Lesern" sicher nicht fehlen; es ist aber auch vorzüglich geeignet, weitere Kreise mit dem Wesen der modernen Anthropogeographie näher bekannt zu machen. Die sieben Vorträge behandeln: Das Antlitz der Erde in seinem Einflusse auf die Kulturverbreitung und die tellurische Auslese seitens der einzelnen Länder — Das Meer im Leben der Völker —

Steppen- und Wüstenvölker — Der Mensch als Schöpfer der Kulturlandschaft — Geographische Motive in der Entwicklung der Nationen — China und die Chinesen — Deutschland und sein Volk.

9. Dr. **Hermann J. Klein**, Handbuch der Allgemeinen Himmelsbeschreibung nach dem Standpunkte der astronomischen Wissenschaft am Schlusse des 19. Jahrhunderts. 3. völlig umgearb. u. verm. Aufl. der „Anleitung zur Durchmusterung des Himmels". XIV u. 610 S., m. zahlr. Abbild. und Tafeln. Braunschweig 1901, Fr. Vieweg & Sohn. 10 M.

Mit rühmlichem Fleiße hat der bekannte Verfasser alles zusammengetragen, was ihm geeignet erscheint, Freunden der Himmelskunde „den Standpunkt der empirischen Forschung auf astronomischem Gebiete am Schlusse des neunzehnten Jahrhunderts darzustellen". In der ersten Abteilung gibt er eine durch treffliche Abbildungen erläuterte, kurze Beschreibung der gebräuchlicheren den astronomischen Beobachtungen dienenden Instrumente und ihrer Aufstellung, in der zweiten und dritten das Sonnensystem und die Stellarastronomie (Astrognosie, die veränderlichen Sterne, die Doppel- und mehrfachen Sterne, die Sternhaufen, die Nebelflecke, die Milchstraße und der Bau der Welt), in der vierten und letzten eine Aufzählung der bei uns sichtbaren Sternbilder und der wichtigeren Objekte ihres siderischen Inhaltes. In dieser Zusammenstellung der interessanteren Objekte des Sternenhimmels bietet der Verfasser Freunden der Himmelskunde eine gewaltige Fülle von Beobachtungsobjekten, ein dankbares Feld für seine Betätigung. Obgleich das Werk in den Hauptabschnitten populäre Erläuterungen ausschließt, so ist es doch seinem Grundgedanken und der Form seiner Darstellung gemäß für jeden verständlich, der mit den astronomischen Grundbegriffen vertraut ist und lebendiges Interesse an der Himmelsbeschreibung besitzt.

Die buchhändlerische Ausstattung ist eine vorzügliche.

10. **F. Pietzker**, Elemente der mathematischen Erdkunde. Als Anhang zu Krüger-Hildebrands Lehrbuch der Physik bearb. VIII u. 62 S., m. 29 Textfig. Leipzig 1901, C. F. Amelangs Verl.

Der Verfasser behandelt der Reihe nach die Ortsbestimmungen am Himmel (das Horizontsystem, das Aequatorsystem und die scheinbare Bewegung der Sonne, das Ekliptiksystem), den Erdball (Gestalt des Erdkörpers, Ortsbestimmung auf der Erdoberfläche, Erdvermessung und Darstellung der Erdoberfläche auf Karten), die Erde im Weltenraume (Erde und Mond, das Planetensystem, Erde und Sonne, die übrigen Himmelskörper) und die Grundlagen der Zeitrechnung (Tag, Monat und Jahr). Die Sachdarstellung hat er überall durch entsprechende mathematische Formeln angedeutet, deren Verständnis zum Teil ein ziemliches Maß mathematischer Kenntnis voraussetzt, um so größer, als ihre Begründung überall auf das Mindestmaß eingeschränkt und vielfach auch ganz weggelassen ist.

Das Buch sei allen Fachgenossen, insbesondere den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten, warm empfohlen.

11. Dr. **Friedrich Ratzel**, Prof., Die Erde und das Leben. Eine vergleichende Erdkunde. I. Band: XIV u. 706 S., m. 264 Abbild. u. Karten im Text, 9 Kartenbeilagen u. 23 Tafeln in Farbendr., Holzschnitt und Aetzung. Leipzig 1901, Bibliograph. Institut. In Halbleder geb. 17 M.

Zwanzig Jahre sind vergangen, seit Ratzel seine in München gehaltenen 20 Vorträge über „Allgemeine Erdkunde" veröffentlichte, „durch gemeinsame Arbeit auf dem Gebiete der Geographie selbst und auf ihren

Nachbargebieten" hat sich die Erdkunde als Wissenschaft in kaum geahnter Weise entwickelt, da unternimmt er es wieder, diesmal in einem ungleich breiter angelegten Werke, die „Allgemeine Erdkunde", vorzugsweise die Wechselbeziehungen der Erscheinungen der Erdoberfläche, in gemeinverständlicher Weise darzustellen.

Der erste bis jetzt erschienene Band behandelt nach einem einleitenden, als Vorgeschichte und Geschichte der Erderkenntnis bezeichneten Abschnitt die Erde und ihre Umwelt, das, was gewöhnlich als mathematische oder mathematisch-astronomische Geographie bezeichnet wird, und die Wirkungen aus dem Inneren der Erde (Vulkanismus, Erdbeben, Strandverschiebungen, Gebirgsbildung). Der dritte Abschnitt: Land und Wasser, Festländer und Inseln behandelt Erdteile und Meere, die Inseln, die Korallenriffe und die Lebensentwickelung auf Erdteilen und Inseln, der vierte den Saum zwischen Land und Meer: die Küsten. Daran schließen sich zusammenfassende Betrachtungen über Gesteine, Schutt und Erdboden, die einen so großen Anteil am Aufbau der Erde nehmen, und über Verwitterung und Erosion, auf denen die Umbildung und Neubildung der Formen der Erdoberfläche beruht. Der letzte, 7. Abschnitt behandelt unter der Aufschrift Bodenformen die Höhen und Tiefen, die Täler, die Ebenen, Hügel und Berge, die Gebirge, die landschaftliche Bedeutung der Bodenformen und den Boden und das Leben. Diese Klassifikation der geographischen Erscheinungen konnte der Verfasser aus praktischen Gründen nicht entbehren; aber er hat „keine unübersteiglichen Begriffsschranken zwischen Dingen aufgerichtet, die in der Natur durch unzählige Wirkungen und Uebergänge verbunden sind. Daher schließt sich an die Betrachtung der Festländer und Inseln die Darstellung ihres Einflusses auf die Lebensverbreitung, und ebenso folgt der Besprechung der Küsten ein Abschnitt über das Leben der Küsten, in dem auch die Bedeutung der Küsten im Völkerleben gestreift wird. Landschaftliche Beschreibungen zeigen, wie die Vulkane, die Berge u. a., in ihren Umgebungen, überhaupt in der Natur stehen und aus ihr heraus auf den Beschauer wirken. Aus demselben Grundgedanken gehen zahlreiche Ausführungen über die Entwickelung unseres Wissens von der Erde hervor, die in die Darstellung eingestreut sind". Denn nach seiner Auffassung „gehört zum Bilde der Erde nicht bloß die Registrierung der geographischen Tatsachen, sondern auch ihre Wirkung auf Sinn und Geist des Menschen"; keine einzige Erderscheinung hat er betrachten wollen, „ohne sie auf ihre Verbindungen mit dem Leben der Erde, den Menschen eingeschlossen, zu prüfen".

Das Werk ist durchaus gemeinverständlich geschrieben; die Darstellung ist ebenso anziehend wie belehrend, und sie wird wesentlich unterstützt durch die vorzüglichen, teilweise ganz neuen Abbildungen und Karten.

Wir empfehlen das auch äußerlich musterhaft ausgestattete Werk aufs angelegentlichste und wünschen ihm zahlreiche Leser. Sie alle werden sich mit uns freuen, daß der Verfasser uns sein Buch geschenkt und in ihm uns so reiche Anregung geboten hat.

12. Dr. J. Scheiner, Prof., Der Bau des Weltalls. IV u. 141 S., m. 24 Fig. im Texte u. auf Tafeln. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 1 M., geb. 1,25 M.

Der Verfasser entwirft ein allgemein verständliches, sehr gutes Bild von dem inneren und äußeren Bau des Weltalls. Das erste Kapitel (Die

Stellung der Erde im Weltall) sucht dem Leser eine Vorstellung von den wirklichen Verhältnissen, von Raum und Zeit im Weltall zu verschaffen, das zweite (Der gestirnte Himmel) lehrt, wie das Weltall von der Erde aus erscheint, die drei folgenden (Die Spektralanalyse — Die Sonne — Die Fixsterne und die Nebelflecken) sind dem inneren Bau der das Weltall zusammensetzenden Himmelskörper gewidmet, und das letzte erörtert im Anschlusse an die Ansichten der bekanntesten Forscher auf diesem Gebiete die Frage über den äußeren Bau des Weltalls. Außerdem sind für diejenigen Leser, die sich noch etwas genauer über die behandelten Fragen unterrichten wollen, in einem fünfteiligen Anhange noch eine Reihe von Erläuterungen und Daten angefügt. — Die Arbeit wird in allen Stücken dem gesicherten Besitzstande der Wissenschaft gerecht und ist allgemeiner Beachtung wert.

13. **Henri Zondervan**, Allgemeine Kartenkunde. Ein Abriß ihrer Geschichte und ihrer Methoden. X u. 210 S., m. 32 Fig. im Text u. auf 5 Tafeln. Ebendas. 1901. 4,60 M., geb. 5,20 M.

Das Buch wird seinen Zweck, „denjenigen, welche durch ihren Beruf fortwährend mit Karten zu tun haben, insbesondere den Lehrern, einen etwas tieferen Einblick zu gewähren in die geschichtliche Entwicklung dieses so wichtigen Hilfsmittels des Geographiestudiums, sowie in den Entstehungsprozeß der modernen Landkarten", sehr gut erfüllen. Es enthält nach einem Ueberblick über die Entwickelungsgeschichte der Kartographie einen Abschnitt Topographie, in dem alle zur Beschaffung des Kartenmaterials notwendigen Arbeiten (das Aufmessen nach horizontaler und vertikaler Lage des Netzes, die Berechnung des Netzes, die Berechnung der Koordinaten der Winkelpunkte, die Detailmessung und die zeichnerische Wiedergabe der erzielten Resultate) behandelt werden, und eine leicht verständliche Darstellung der Kartenprojektionslehre. Daran schließen sich Abschnitte über Situation- und Terrainzeichnung, über Kartenreproduktion, über Kartometrie (das Messen auf den Karten) und Kartenkritik und über Schulkarten. In dem letzten dieser Abschnitte wird vor allem erwähnt, welchen Anforderungen die Schulkarte zu genügen hat, wenn anders sie den großen Einfluß ausüben soll, der ihr zukommt.

V. Einzelabschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

1. Dr. **Albert Dalber**, Eine Australien- und Südseefahrt. VIII u. 320 S., mit zahlr. Abbild. im Text und auf Tafeln, sowie 1 Kartenbeilage. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 7 M.

Der Verfasser hat im Jahre 1900 Australiens Hauptstädte und die Blauen Berge, den Bismarck-Archipel, die Astrolabe-Bai und das ihr benachbarte Neu-Guinea, die Karolineninsel Ponape und die Marianeninsel Saipan besucht und schildert nun Land und Leute dieses „eigenartigen, handelspolitisch immer wichtiger werdenden Weltteiles, wie er es offenen Auges gesehen hat. Das frisch und klar geschriebene Buch liest sich gut, und die Darstellung unterstützen eine große Anzahl recht hübscher Abbildungen.

2. **Richard Deeken**, Manuia Samoa! Samoanische Reiseskizzen und Beobachtungen. VIII u. 240 S., m. 22 Vollbildern u. zahlr. Abbild. im Texte. Oldenburg, G. Stalling. 4 M., geb. 5 M.

Wir haben das vorzüglich ausgestattete und ebenso frisch wie anregend geschriebene Buch mit Interesse und Gewinn gelesen und empfehlen es

jedem, der sich über den gegenwärtigen Stand unserer jungen deutschen Kolonie unterrichten will.

3. P. D. Fischer, Italien und die Italiener. Betrachtungen und Studien über die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zustände Italiens. 2. Aufl. VIII u. 455 S. Berlin 1901, J. Springer. 7 M., geb. 9 M.

Wer sich über die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zustände Italiens unterrichten will, dem wüßten wir kein besseres Buch als das vorliegende zu empfehlen; Fischers Schilderung des modernen Italiens bildet eine wirkliche Bereicherung der länderkundlichen Literatur. Dem inneren Gehalte des Buches entspricht seine tadellose äußere Ausstattung. Es ist kein Wunder, daß sich schon nach drei Jahren eine neue Auflage nötig machte.

4. J. Flad, China in Wort und Bild. 144 S., m. vielen Bildern. Basel 1901, Verl. der Missionsbuchh. 1,20 M.

In 16 Kapiteln (Eigentümlichkeiten der Chinesen — Kindliche Ehrerbietung — Der chinesische Kaiser als Bauer — Chinesische Literatur — Eine chinesische Hochzeit — Predigt eines chinesischen Christen bei einer Hochzeit — Chinesische Moralprediger — Chinesische Gärten und Blumen — Das sittliche Leben der Chinesen — Chinesische Götzentempel — Der dreifache Glücksstern — Sittensprüche der Chinesen — Ausschnitte aus chinesischen Zeitungen — Ein Kapitel aus Chinas Geschichte — Peking einst und jetzt — Neues Leben sproßt aus den Ruinen) werden die Leser besonders mit dem chinesischen Volke bekannt gemacht.

5. Dr. K. Giesenhagen, Prof., Auf Java und Sumatra. Streifzüge und Forschungsreisen im Lande der Malaien. X u. 270 S., m. 16 farb. Tafeln und zahlr. Abbild. im Texte, sowie 1 Kartenbeilage. Leipzig 1902, B. G. Teubner. Geb. 10 M.

Diese Reisebeschreibung beruht auf den Aufzeichnungen, die der Verfasser während einer neunmonatigen Reise durch das Gebiet der indomalaiischen Tropen, insbesondere von Java und Sumatra, gemacht hat. Geographie und Landesnatur, Vegetation und Tierleben werden lebendig und eindrucksvoll geschildert, ebenso die sozialen Verhältnisse der durchreisten Länder und das malaiische Volkstum in seinen verschiedensten Lebensäußerungen. Besondere Beachtung findet auch die tropische Agrikultur der Inseln und ihre hervorragende Bedeutung für Welthandel und Weltverkehr. Zahlreiche Abbildungen, worunter 16 farbige Vollbilder und eine Karte, in die die Reiseroute des Verfassers eingetragen ist, unterstützen die Lektüre des Buches, dessen Ausstattung des Verlages durchaus würdig erscheint.

6. Dr. Siegmund Günther, Prof., Das Zeitalter der Entdeckungen. IV u. 144 S., m. 1 Weltkarte. Ebendas. 1901. 1 M., geb. 1,25 M.

Von der allmählichen Aufhellung des geographischen Horizontes im Altertum und im Mittelalter ausgehend, behandelt der federgewandte Verfasser dann das eigentliche Entdeckungszeitalter, von dem Auftreten Heinrichs des Seefahrers, dem Organisator der Entdeckungen Portugals in Afrika, bis zu den Bestrebungen der beiden großen protestantischen Handelsvölker an der Nordsee, um Nordamerika oder um Asien herum („nordwestliche" und „nordöstliche" Durchfahrt) einen anderen Weg nach Indien zu finden: Die Portugiesen in Afrika und Indien — Kolumbus und die Entdeckung der Neuen Welt — Die erste Erdumseglung und die Erschließung der Südsee — Entdeckungen und Eroberungen der Spanier

und Portugiesen in Amerika — Der Eintritt der Franzosen und der germanischen Völker in die Entdeckertätigkeit.

Das Büchlein verdient warme Empfehlung, die beigegebene Weltkarte rühmende Erwähnung.

7. Dr. **Friedrich Hahn**, Prof., **Afrika**. 2. Aufl., nach der von Prof. Dr. **Wilhelm Sievers** verfaßten ersten Auflage umgearb. und erneuert. XII u. 681 S., m. 173 Abbild. im Text, 11 Karten und 21 Tafeln in Farbendr., Holzschn. und Aetzung von E. T. Compton, Th. von Eckenbrecher, Paul W. Ehrhardt, E. Heyn, W. Kuhnert, G. Mützel, O. Schulz und O. Winkler. Leipzig 1901, Bibliograph. Institut. In Halbleder geb. 17 M.

Professor Dr. Friedrich Hahn in Königsberg hat das vor nunmehr zehn Jahren erschienene grundlegende, aber unter dem Einflusse der überreichen Forschungsergebnisse und staatlichen Neugestaltungen bereits veraltete Werk des Professors Dr. Sievers **vollständig neu bearbeitet**. Er hat nicht nur den weitaus größten Teil des Werkes neu geschrieben, sondern auch in der ganzen Anordnung eine durchgreifende Aenderung vorgenommen. Die sachliche Anordnung der ersten Auflage, der zufolge in großen Kapiteln das Bodenrelief, das Klima, die Pflanzenwelt u. s. w. und schließlich die Staaten und Kolonien besprochen wurden, schien ihm für den Leserkreis nicht die zweckmäßigste zu sein.

Nach einer vortrefflich geschriebenen, mit dem Ende des neunzehnten Jahrhunderts abschließenden **Entdeckungsgeschichte Afrikas** behandelt der Verfasser in meisterhafter Weise in einer **allgemeinen Uebersicht** Grenzen, Größe und Umrisse, Bodenrelief und inneren Bau, das Klima, die Pflanzendecke, die Tierwelt und die Bevölkerung Afrikas im Ganzen. Vom dritten Kapitel an beschreibt und schildert er, von Süden nach Norden vorschreitend, die **geographischen Provinzen des Erdteiles** (Südafrika, Ostafrika, Kongoland mit Angola und dem Ogowegebiet, Nordwestafrika vom Rio del Campo bis zur großen Wüste, den Sudan, das Wüstengebiet Nordafrikas, die Atlasländer), jede nach demselben Schema (Bodengestalt und Bewässerung, Klima, Pflanzendecke, Tierwelt, Völker und Staaten der Eingeborenen, Staaten und Kolonien), endlich die **afrikanischen Inseln** (Inseln des Atlantischen Ozeans, Inseln im Indischen Ozean).

So hat uns Professor Dr. Hahn eine wahre Länderkunde im modernen Sinne geschenkt. Wir sind überzeugt, daß sie als die beste Landeskunde des „Schwarzen Kontinents" zugleich zahlreiche Leser und in diesen Freunde gewinnen wird. Die Ausstattung, das sei der Vollständigkeit halber hinzugefügt, ist eine des Rufes der Verlagshandlung würdige. Auch bezüglich der Illustrationen sind weder Mühen noch Kosten gescheut worden, um den Inhalt des Werkes dem Leser näher bringen zu helfen.

8. Dr. **Rudolf Hanncke**, Prof., **Erdkundliche Aufsätze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten**. Neue Folge: Die nichtdeutschen Staaten Europas. VIII u. 132 S. Glogau 1901, C. Flemming. Geb. 1,80 M.

In dieser „Neuen Folge" der in unserem vorjährigen Berichte (S. 401 und 402) wärmstens empfohlenen „Erdkundlichen Aufsätze" behandelt der Verfasser England („Großbritannien", „das Inselgebiet Großbritanniens", „die britischen Inseln", „Britannien"), Frankreich, die Mittelmeerländer, Oesterreich-Ungarn, Rußland und den Nordwestrand des europäischen Kontinents (Belgien, Holland, Dänemark, Norwegen und Schweden). Das Erdkundliche tritt diesmal auffallend in den Hintergrund, der Verfasser gefällt sich zu sehr in dem Hereinziehen belletristischen Bei-

werkes. Wir geben aber gern zu, daß wir die einzelnen Aufsätze mit großem Interesse gelesen haben, und wir halten das Buch aufmerksamer Beachtung völlig wert.

Für Druck und Ausstattung kann der Verfasser dem Verleger Dank sagen.

9. Dr. Otto Oertel, Amerika. Betrachtungen für den geographischen Unterricht. Topographie, physikalische und politische Geographie, Landschaftsschilderung. II u. 80 S. Leipzig 1901, C. Merseburger. 1,20 M.

10. — Amerika. Schilderungen für den geographischen Unterricht. Ein Quellenbuch für die Landschaftsschilderung in der Schule. IV u. 75 S. Ebendas. 1901. 1,20 M.

Das erste Bändchen („Betrachtungen") enthält eine auf Grund guter Quellen bearbeitete Landeskunde von Amerika in folgenden Abschnitten: Einleitung (Entdeckungsgeschichte), Bodengestalt, Bewässerung, Klima, Flora und Fauna, Besiedelung und Politik (staatliche Entwickelung), das zweite („Schilderungen") neben selbstverfaßten kurzen Einleitungen zu den einzelnen Kapiteln: Kordilleren, Flachländer, Urwald, hohe Breiten, Geyser und Wasserfälle eine Reihe trefflich ausgewählter Landschaftsschilderungen aus älteren und neueren Reisebeschreibungen. Beide geben dem Lehrer weit mehr, als er in der Schule braucht, mitunter auch mehr, als er wissen möchte, um „den Schülern endlich reichlich austeilen zu können, was ihnen lange ganz vorenthalten worden ist".

Wir freuen uns über das Erscheinen der beiden Büchelchen, müssen aber den Verfasser bitten, künftighin dem anthropogeographischen Elemente zu seinem Rechte zu verhelfen, Ueberflüssiges ja wegzulassen und wenig Bekanntes mit erläuternden Anmerkungen zu versehen (auch sachlichen Fehlern sind wir begegnet), den Verleger, den Preis nicht so hoch zu bemessen.

11. Dr. K. O. Oertel, Die Naturschilderung bei den deutschen geographischen Reisebeschreibern des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Geistesbildung jener Zeit. IV u. 91 S. Ebendas. 2 M.

Der Verfasser weist auf Grund zahlreicher Quellenschriften nach, wie sich die Naturschilderung im achtzehnten Jahrhundert von der Darstellung von Bruchstücken („der bequemen, friedlichen, lieblichen und fruchtbaren Natur") zu Einzelschilderungen und von da aus zu Gesamtbildern erhob, und wie Alexander von Humboldt, dieser Meister wissenschaftlicher und ästhetischer Naturschilderung, den gewaltigen Fortschritt nicht sich allein dankte, sondern sich an allen Reisebeschreibern, Dichtern, Naturwissenschaftlern u. s. w. geschult hatte. Wir empfehlen das Schriftchen gern; seine Lektüre wird dem aufmerksamen Leser mancherlei Nutzen gewähren.

12. L. Passarge, Sommerfahrten in Norwegen. Reiseerinnerungen, Natur- und Kulturstudien. 3. durchges. Aufl. 1. Band, VIII u. 288 S.; 2. Band, VI u. 302 S. Leipzig, B. Elischer Nachfolger. 8 M., geb. 10 M.

Das Erfordernis einer dritten Auflage dieser norwegischen Sommerfahrten zeigt, eine wie wertvolle Ergänzung dieselben jedem Nordlandsreisenden zu seinem Reiseführer bieten und wie sehr das Interesse an den landschaftlich bevorzugten Gebieten Norwegens gewachsen ist.

13. D. H. von Soden, Prof., Palästina und seine Geschichte. Sechs volkstümliche Vorträge. IV u. 112 S., m. 2 Karten u. 1 Plane von Jerusalem. Leipzig 1900, B. G. Teubner. 1 M., geb. 1,25 M.

Der Verfasser zeichnet uns ein lebensvolles Bild nicht nur von dem

Lande selbst (Weltgeschichtliche Bedeutung, Lage und Beschaffenheit des Landes — Jerusalem — Andere berühmte Stätten des heiligen Landes), sondern auch von alledem, was aus ihm hervorgegangen und im Laufe der Jahrtausende darüber hingegangen ist (Palästina als Heimat des Volkes Israel — Palästina als Wiege des Christentums — Palästina als das heilige Land der Christen und Mohammedaner).

14. **Hermann von Wissmann**, Unter deutscher Flagge quer durch Afrika von West nach Ost. Von 1880 bis 1883 ausgeführt von Paul Pogge und Hermann von Wissmann. 8. Aufl. XVI u. 423 S., m. 1 Titelbilde, 21 Vollbildern nach Photographien und Originalskizzen, 34 Textbildern u. 1 Karte. Berlin 1901, H. Walther. 8 M.

Das Erfordernis einer achten Auflage nur zwölf Jahre nach dem ersten Erscheinen ist wohl der beste Beweis dafür, welcher Rang dem vorliegenden Werke in der übergroßen Zahl der afrikanischen Reise- und Kolonialliteratur gebührt.

15. Dr. phil. **Paul Buchholz**, Charakterbilder aus Amerika. 3. Aufl., durchges. und verb. von Prof. Dr. R. Schoener. IV u. 84 S. Leipzig 1901, Hinrichssche Buchh. Geb. 1,20 M.

Wir verweisen auf unsere frühere, eingehendere Besprechung und nehmen gern Gelegenheit, das Bändchen aufs neue zu empfehlen.

„Die Kaffeepflanzungen bieten einen prachtvollen Anblick, dank der zierlichen Gestalt und den lebhaften Farben der immergrünen Sträucher oder Bäumchen mit ihren weißen Blüten und feuerroten Früchten ꝛc." — „Die Blätter des Kaffeebaumes sehen fast wie Pomeranzenblätter aus, nur sind sie viel länger;" die Blüten — so denken wir uns die Fortsetzung — ähneln überaus — —.

16. **A. W. Grube**, Bilder und Scenen aus dem Natur- und Menschenleben in den fünf Hauptteilen der Erde. Nach vorzüglichen Reisebeschreibungen für die Jugend ausgewählt und bearb. In vier Teilen. Stuttgart 1901, J. F. Steinkopf.

2. Teil: Bilder und Scenen aus Afrika. 8. verm. Aufl., neu bearb. von J. Frohnmeyer. 384 S. 2,25 M.

4. Teil: Bilder und Scenen aus Amerika. 8. verm. Aufl., neu bearb. von J. Frohnmeyer u. L. Frohnmeyer. 322 S. 2,25 M.

Diese nach vorzüglichen Reisebeschreibungen ausgewählten Bilder und Szenen aus dem Natur- und Menschenleben in Afrika und Amerika ermöglichen dem Lehrer eine lebensvolle Gestaltung des geographischen Unterrichts, eignen sich aber auch recht gut für Schüler- und Volksbibliotheken.

17. Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausg. von A. Scobel. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing.

9. Band: Der Harz. Von Fr. Günther. IV u. 128 S., m. 115 Abbild. nach photograph. Aufnahmen und 1 farb. Karte. Geb. 3 M.

10. Band: Am Rheine. Die Rheinlande von Frankfurt bis Düsseldorf und die Täler des rheinischen Schiefergebirges. Von H. Kerp. IV u. 183 S., m. 182 Abbild. nach photographischen Aufnahmen und 1 farb. Karte. Geb. 4 M.

11. Band: Die Riviera. Von W. Hörstel. IV u. 132 S., m. 126 Abbild. nach photographischen Aufnahmen und 1 farb. Karte. Geb. 4 M.

In den drei uns vorliegenden Bänden der allerorts wärmstens empfohlenen „Monographien zur Erdkunde" werden der Harz, die Rheinlande von Frankfurt bis Düsseldorf und die Riviera behandelt.

Günther macht uns zunächst mit dem Harz im großen und ganzen bekannt, dann erst schildert er in Form einer Wanderung die einzelnen Landschaften. Seinen Rundgang beginnt er mit den sieben „Bergstädten" des Oberharzes, folgt dann den dort entspringenden Flüssen (Söse, Innerste und Oker) bis in die Vorlande, besucht das „Andreasberger Dreieck" mit der Oder, den Brocken und das Brockenfeld, gibt den auf dem Brockenfelde entspringenden Flüssen und Flüßchen (Bode, Ilse, Holtemme, Radau und Ecker) das Geleit und führt endlich durch die Tallandschaften der Selke, der Wipper und der Helme. So lernen wir den Harz kennen mit allen seinen Reizen, insbesondere auch den oberharzischen Wald in seiner zauberhaften Wirkung auf das Gemüt und die alten Harzstädte mit ihrer erinnerungsreichen Vergangenheit und ihren unversehrt gebliebenen Stücken mittelalterlicher Baukunst inmitten ansehnlicher, schmucker Neubauten.

Kerp, dessen Landeskunde der Rheinprovinz wir an anderer Stelle rühmend gedacht haben (vgl. S. 422 dieses Berichtes) macht uns zunächst mit der Entstehung des Oberflächenbildes der (zur Darstellung gelangenden) Rheinlande bekannt, und darnach führt er uns von der alten Kaiserstadt Frankfurt und vom goldenen Mainz aus durch die Rebengefilde des Rheingaues, durch das herrliche Rheintal selbst und durch die nicht minder schönen Nebentäler der Nahe, der Saar, der Mosel, der Lahn, der Ahr, der Sieg und der Wupper, sowie durch die schönsten Gegenden des Rheinischen Schiefergebirges, durch das jene Flüsse tiefe Furchen gezogen haben, bis hin nach Düsseldorf, dem Mittelpunkt des rheinischen Kunstlebens. Wir folgen ihm gern und freudig; denn er erzählt uns von seinem Heimatlande mit der Begeisterung, die der Vater Rhein ihm in das Herz gelegt hat, und mit dem Feuer, das er in den Augen frohgestimmter, wissensdurstiger Zuhörer auflodern sieht (vergl. Einleitung S. 4).

Mit denselben freudigen Gefühlen wird Hörstel seiner Aufgabe gerecht; darf er doch das Gestade schildern und preisen, an dem sich die höchsten landschaftlichen Schönheiten der Erde vereinigen und dem alle Zonen ihr Schönstes gesandt haben, um es zu einem ewig blühenden und duftenden Feengarten zu machen. Nach einem geographisch-geologischen und einem geschichtlichen Ueberblick macht er uns erst mit dem milden Klima, der reichen Flora, der mit Ausnahme der Insekten sehr armen Fauna und der arbeitsamen, ernsten Bevölkerung, ihren Lebensgewohnheiten, ihrer Tracht und ihrer Sprache, dann mit Genua, der Riviera di Ponente, einem Teile der Provence und der Riviera di Levante bekannt.

Jeder dieser Bände verdient wärmste Empfehlung, nicht zuletzt wegen der in Papier, Druck und Einband tadellosen Ausstattung und der zahlreichen vorzüglichen Abbildungen.

VI. Bilder und Kartenwerke.

1. **Adolf Lehmann**, Schulbir., Geographische Charakterbilder. Größe: 60×82 cm. Preis jedes Bildes 1,40 M., mit Bandrändern und Oesen 1,60 M. Leipzig 1901, Leipziger Schulbilder-Verlag.
   Nr. 43: Im Spreewalde. Nr. 44: Auf Rügen (Stubbenkammer). Nr. 45: Die Lüneburger Heide.

Adolf Lehmanns Geographische Charakterbilder sind weit und breit als die besten und preiswertesten unter den schulmäßigen Landschaftsbildern bekannt. Wir freuen uns, auch diesmal wieder auf einige neu erschienene

Bilder hinweisen zu können, und zwar um so mehr, als alle drei trefflich gewählte Gegenden unseres deutschen Vaterlandes veranschaulichen. Am besten gefällt uns Stubbenkammer auf Rügen; das Bild von der Lüneburger Heide ist dem Lithographen nicht recht geglückt.

2. Dr. A. Wünsche, Deutsche Kolonial-Wandbilder für den Unterricht und als Wandschmuck, für Schule und Haus. Gemalt von R. Hellgrewe (6 Bilder) u. O. Pfennigwerth. Format der Bilder 110×80 cm, farbige Bildfläche 100×70 cm. Jedes Bild roh 6 M., auf Leinenkarton mit Stäben und Oesen 8,50 M., auf Kupferkarton, gekörnt 12 M. Preis der ganzen Serie (auf einmal bezogen) 40 M., bez. 55 M., bez. 75 M. Text zu jedem Bilde 20 Pf. Dresden, Leutert und Schneidewind.

Die erste Serie umfaßt folgende Bilder:

1. Deutsch-Ostafrika: Im Hafen von Dar es Salâm, von Hellgrewe.
2. Deutsch-Südwestafrika: Auf der Steppe von Windhoek, von Hellgrewe.
3. Kamerun: Viktoria und die beiden Kamerunberge, von Hellgrewe.
4. Togo: Wochenmarkt an der Lagune, von Hellgrewe.
5. Bismarckarchipel: Pfahldorf auf den Admiralitätsinseln, von O. Pfennigwerth.
6. Kiautschou: Tsingtau, Stadt und Hafen, von Hellgrewe.
7. Nordchina: Dorf und Chinesische Mauer am Nankoupasse, von Hellgrewe.

Diese großen, farbenprächtigen Bilder stellen Orte von hervorragender geographischer, ethnographischer und wirtschaftlicher Bedeutung dar und führen dabei die wichtigsten kolonialen Gestalten und Vorgänge mit lobenswerter Naturtreue und wirkungsvoller Naturwahrheit vor Augen. Besonders hervorgehoben zu werden verdient, daß auf jedem einzelnen Bilde nicht möglichst viel, sondern immer nur eine, wenn irgend möglich eine typische Szene kolonialen Lebens zur Darstellung kommt. Ihrer ganzen Anlage nach mit sehr guter Fernwirkung ausgestattet, eignen sich die Bilder vortrefflich zur Verwendung im Klassenunterricht, und die beigegebenen, mit Illustrationen und Kartenskizzen versehenen Texte setzen durch ihre eingehende Auskunft über alles zur Darstellung Gebrachte den Lehrer zu gründlicher Erläuterung in den Stand. Jedes Bild wirkt aber auch als ein Kunststück und eignet sich in hohem Maße für den Zweck des Schulschmuckes.

Herausgeber und Verleger haben sich den wärmsten Dank aller Lehrer der Erdkunde verdient. Möchten ihre deutschen Kolonial-Wandbilder die Beachtung finden, die ihnen gebührt.

3. Alpine Majestäten und ihr Gefolge. Die Gebirgswelt der Erde in Bildern. I. Band. 280 Ansichten aus der Gebirgswelt. Mit einleitendem Text und einer Einleitungskarte der Alpen von Prof. Dr. A. Rothpletz. Jährlich 12 Hefte à 1 M.; Gesamtpreis für den Jahresband 12 M., in Prachtleinenband geb. 18 M. München 1901, Vereinigte Kunstanstalten.

Ein überaus empfehlenswertes Werk! Der uns vorliegende 1. Band enthält 280 meisterhaft ausgeführte Bilder aus den Alpen (etwa 250) und anderen europäischen Hochgebirgen (Norwegen, Dinarisches Gebirge, Kaukasus, Hohe Tatra, Gebirge von Wales und Pyrenäen) und als wertvolle Ergänzung dazu einen systematisch zusammenfassenden, namentlich das geologische Element berücksichtigenden Text und eine vortreffliche Einteilungskarte der Alpen von dem Münchener Alpenvereinsvorstand Professor Dr. Rothpletz. Der Band ist eine Fundgrube landschaftlicher Schönheit, der man immer von neuem Bewunderung zollen muß. Wie hat man verstanden, durch Wechsel der Druckfarbe Effekte zu erzielen, die

aufs feinste den Charakter der dargestellten Gegenden zum Ausdruck bringen. Ein saftiges Grün gaukelt uns die saftigen Matten von Gschnitz vor, stahlblaue Färbung läßt eisumpanzerte Berghäupter noch schärfer hervortreten, ein eigenartiges Rothraun charakterisiert die sonnendurchglühten Felsen der herrlichsten Dolomitberge u. s. w. Sehen muß man diese Bilder, eine Beschreibung ist da zu ärmlich.

4. Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. Leipzig, Leipziger Schulbilder-Verl.
   7. Chiemseelandschaft, von Schleich. 84×62 cm. Roh 4 M., Prachtausg. 5 M.
   8. Septembermorgen im Buchenwald auf Rügen, von P. Flickel. 80×51 cm. 6, bez. 8 M.
   9. Sonnenuntergang am Horstsee bei Hubertusburg, von E. Kießling. 57×84 cm. 4, bez. 5 M.
   16. Hjörring-Fjord in Norwegen, von Normann. 70×50 cm. 4, bez. 5 M.

Wer in der Lage ist, seine Schulzimmer mit künstlerischem Wandschmuck auszustatten, dem empfehlen wir von den im Leipziger Schulbilderverlage erschienenen Bildern die vorstehend erwähnten angelegentlichst, sie sind in trefflicher Weise geeignet, der künstlerischen Erziehung unserer Jugend zu dienen, daneben aber geographische Anschauungen zu vermitteln. Ganz vorzüglich ist Normanns Hjörring-Fjord in Norwegen: ein künstlerisches Anschauungsbild im vollsten Sinne des Wortes; ihm am nächsten, vielleicht daneben, steht der Septembermorgen im Buchenwalde auf Rügen.

5. Farbige Photographien von Städten und Landschaften nach Originalaufnahmen. Dresden, Nenke & Ostermaier.

Die farbigen Ansichten von Städten, Landschaften und Genreszenen sind direkt nach eigenen photographischen Originalaufnahmen auf Grund örtlicher Studien und unter Anleitung künstlerisch geschulter Kräfte in dem Spezial-Photochromie-Verfahren der Kunstanstalt von Nenke und Ostermaier hergestellt und verbinden daher mit absoluter Naturtreue den Vorzug einer wirkungsvollen Farbengebung. Gewiß sind größere Bilder für den Klassenunterricht willkommener, aber es sind auch unter den in Rede stehenden Bildern ziemlich große (Format 29×39 cm, 40×55 cm und 44×57 cm), und dann wolle man ja beachten, daß mehrere kleine Bilder (Format 12×17 cm und 17½×25 cm) einer und derselben Landschaft in vorzüglicher Weise geeignet sind, in dem Schüler eine lebendige Vorstellung einer bestimmten Gegend zu erwecken. Wir haben uns eine Anzahl besonders charakteristischer Bilder anziehender Landschaften unseres deutschen Vaterlandes, wie z. B. des Spreewaldes, der Meeresküste und der Alpen, zusammengestellt und unter Glas und Rahmen gebracht und sind überzeugt, daß diese Zusammenstellungen vortrefflich geeignet sind, die Gegenden, denen sie gewidmet sind, in wirklich lebensvoller Weise zu veranschaulichen.

Die Auswahl der erwünschten Bilder erleichtert ein übersichtlich angeordneter Katalog. In Format I (12×17 cm) kostet das Bild 50 Pf., in Format II (17½×23 cm) 1 M., in Format IV 3 M. und in Format V 5 M. Die sehr gut brauchbaren Panoramen kosten 1,50 M. bis 4 M.

Zum Schlusse bemerken wir noch, daß sich die Bilder in ganz hervorragender Weise als künstlerischer Wandschmuck und als „Reise-Erinnerungen" eignen.

6. Dr. **Lüddecke** u. Dr. **H. Haack**, Deutscher Schulatlas. 3., berichtigte u. erweit. Aufl. 88 Karten u. 7 Bilder auf 51 Seiten. Gotha, J. Perthes. Geb. 3 M.

Die zweite Auflage der von uns wärmstens empfohlenen Mittelstufe des Deutschen Schulatlas von Lüddecke (vergl. Pädag. Jahresbericht von 1899, 52. Jahrg., S. 475) ist von Dr. Haack neu bearbeitet und zu einem Deutschen Schulatlas ausgebaut worden, der „den gesamten, tatsächlichen Bedürfnissen des geographischen Unterrichts an den höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen, höheren Bürgerschulen und Lehrerbildungsanstalten) vollauf genügen kann".

Die großen Vorzüge, die schon den ersten beiden Auflagen nachzurühmen waren, die leicht vergleichbaren Maßstäbe, die glücklich gewählten Projektionen, die Sauberkeit und Schönheit der technischen Ausführung und die Durchsichtigkeit und Klarheit der Kartenbilder, sie eignen auch der vorliegenden erweiterten Auflage. Noch gewonnen haben einige physische Karten durch die Beseitigung der roten Grenzlinien für politische Räume. Besondere Blätter sind gewidmet worden den deutschen Mittelgebirgen (Maßstab 1 : 2500000), den politischen Verhältnissen Nordwest- und Nordost-Deutschlands (auch 1 : $2^1/_2$ Mill.), Oesterreich-Ungarn und Rumänien, Spanien (1 : 5000000), den Niederlanden und Belgien (1 : $2^1/_2$ Mill.), Südskandinavien und Dänemark (1 : 5000000 und Rußland (1 : 15000000).

Nicht um zu nörgeln, sondern um unser bis ins einzelne gehendes Interesse an dem Atlas kundzugeben, mögen nun noch einige Verbesserungsvorschläge Platz finden. Blatt 4 steht der Name Zugspitze an falscher Stelle. — Blatt 4, 5, 14 und 15 zeigen den Ortspunkt für Dresden am linken Ufer der Elbe, Blatt 6, 7, 8 und 9 zu beiden Seiten des Flusses. — Blatt 6 und 7 fehlt dem Züricher See die blaue Färbung und den Tallandschaften der March und der Donau der grüne Tieflandston, steht Voigtland statt Vogtland, zeigt Essen und Kassel (wie auch Bl. 4, 5 und 8) als Städte mit weniger als 100000 Einwohnern und fehlt Plauen i. V. — Blatt 8 fehlt Sachsens fünfte Kreishauptmannschaft. — Spanien (Bl. 20) zeigt im Gegensatz zu Frankreich (Bl. 21) außer den historischen Landschaftsnamen auch noch die entsprechenden Landschaftsgrenzen. — Bl. 24 steht Littauen statt Litauen, Gothemburg statt Gotenburg, und zeigt Kiel falschen Ortspunkt. — Die kartographische Darstellung der Verbreitung der Völker (Bl. 48) und der Religionen (Bl. 49) fordert denn doch flächentreue Projektionen....

Alle diese Dinge beeinträchtigen jedoch den Wert des Atlasses nicht im geringsten. Die Ausstattung entspricht dem Rufe der Verlagshandlung und der Preis von 3 M. für das schön und dauerhaft gebundene Exemplar ist durchaus angemessen.

7. Dr. **Lüddecke** u. Dr. **H. Haack**, Deutscher Schulatlas. **Kleine Ausgabe.** 3., berichtigte u. erw. Aufl. 47 Karten auf 33 Seiten. Ebd. Geb. 1,60 M.

Diese „Kleine Ausgabe" unterscheidet sich von der vorstehend empfohlenen Drei Mark-Ausgabe eigentlich nur in der Auswahl der Karten. Weggelassen sind die Tafeln zur Einführung in das Kartenverständnis, das südliche Europa, die acht Kärtchen von Europa (Stromgebiete, Januar- und Juli-Isothermen, Jahresisothermen und Regenmenge, Floren, Volksdichte, Völker und Religionen), das südliche Asien, die Erdansichten und die Darstellungen zur mathematischen Geographie. Neu aufgenommen sind eine Karte zur Weltgeschichte (Deutschland bis 1866: Die Gebietsentwicklung Preußens) und drei Karten (Halbinsel Sinai, Palästina zur

Zeit Jesu und Umgebung von Jerusalem) und ein Plan (Jerusalem) zur biblischen Geschichte. Auf dem der österreichisch-ungarischen Monarchie gewidmeten Doppelblatte ist der der politischen und ethnographischen Uebersicht des Staates eingeräumte Platz benutzt worden, um die Darstellung des Ländergebietes nach Westen hin noch auf Frankreich auszudehnen: das Doppelblatt 16/17 enthält also Frankreich, Oesterreich-Ungarn und Rumänien (die Donau von der Quelle bis zur Mündung) im Maßstabe 1:5000000 und reicht von der Ebromündung, von Rom und der Straße der Dardanellen im Süden bis zur Rheinmündung, dem Harz und den Rokitnosümpfen im Norden. Die deutschen Schutzgebiete kommen nicht im Maßstabe von 1:10000000, sondern in dem von 1:25000000 zur Darstellung.

Die „Kleine Ausgabe" verdient dieselbe warme Empfehlung, die wir dem Deutschen Schulatlas mit auf den Weg geben. Möge sie die Verbreitung finden, die sie verdient.

8. **Rudolf Schmidt**, Dir., Volksschul-Atlas. 58. verb. u. verm. Aufl. Kart. 80 Pf., hierzu eine Heimatskarte zum Preise von 10 Pf. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing.

Um denen, die den vorliegenden, jedenfalls den besten unserer Volksschul-Atlanten, etwa noch nicht kennen, einen Begriff von seiner Reichhaltigkeit zu geben, erwähnen wir, daß der Atlas auf 36 Seiten 26 Hauptkarten, 31 Nebenkarten, 13 Figuren zur mathematischen Geographie, 8 Profile, 6 Diagramme, 4 Ansichten und 2 Pläne enthält. Für die Güte des Atlasses spricht seine außergewöhnliche Verbreitung.

Zu dem Atlas ist nunmehr in demselben Verlage auch eine Heimatskarte des Königreichs Sachsen erschienen. Maßstab 1:700000. Sie ist mit großer Genauigkeit gearbeitet und in technischer Hinsicht vortrefflich ausgeführt. Fünf Nebenkartons enthalten ein geologisches Kärtchen, ein Kärtchen der Flußgebiete, ein Kärtchen zur Geschichte Sachsens (Nach der Leipziger Teilung am 26. VIII. 1485), ein Diagramm über die Bodennutzung Sachsens und einen Höhendurchschnitt von Leipzig über Fichtel- und Keilberg nach der Eger. Wir empfehlen die Karte sehr; jedenfalls verdient sie bei Einführung einer Sachsenkarte als Unterrichtsmittel aufmerksame Beachtung.

9. **B. Kozenns** Geographischer Atlas für Mittelschulen (Gymnasien, Real- und Handelsschulen). Vollständig neu bearb. von B. v. Haardt, W. Schmidt und F. Heiderich. 39. Aufl. (der Neubearbeitung 3.): 84 Karten m. zahlr. Nebenkärtchen auf 56 Tafeln. Wien 1901, E. Hölzel. 7,40 K. (6 M.), geb. 8 K. (6,40 M.)

Die vorliegende 39. Auflage des Kozennschen Atlasses verrät deutlich die vorgenommene eingehende Durchsicht. Von den durchgeführten Neuerungen verzeichnen wir als besonders erwähnenswert, daß Karte 6, die durch Landschaftsbilder und die ihnen entsprechenden Kartenbilder in das Lesen der Terrainzeichnung einführen soll, durch Beigabe jener Kärtchen in derselben Orientierung wie die Landschaftsbilder für den Anfänger verständlicher gemacht wurde, daß die neu gezeichnete und gestochene Karte der Planigloben (Nr. 7) ein recht anschauliches Bild der Höhenverhältnisse des Landes und der Tiefenverhältnisse des Meeres gibt, daß der politischen Karte der österreichisch-ungarischen Monarchie (Nr. 48) die Plankärtchen ihrer sieben größten Städte in demselben Maßstabe (1:100000), ein Kärtchen der Umgebung von Wien (Maßstab 1:250000), der Karte der Sudetenländer (Nr. 54) aber Kärtchen des Durchbruches der Elbe durch

das böhmische Mittelgebirge und durch das Elbsandsteingebirge (beide im Maßstab 1:300000) beigegeben wurden, und daß auf allen europäischen Karten, sowie auf den Hauptkarten der anderen Erdteile die wichtigsten Eisenbahnlinien in nicht störender Weise eingetragen wurden.

So hat sich der Atlas um einen neuen Schritt der Vollkommenheit genähert und kann daher warm empfohlen werden.

10. **V. Kozenns Geographischer Atlas.** Nach der Neubearbeitung des Mittelschul-Atlasses für den Gebrauch an österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten eingerichtet von A. E. Seibert, Prof. 52 Karten auf 39 Tafeln. Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus u. Unterr. vom 2. März 1901, Zahl 3528. Wien 1902, E. Hölzel. Geb. 5,80 K. (5 M.)

Diese Ausgabe des Kozennschen Atlasses enthält bedeutend weniger Karten als seine vorerwähnte Bearbeitung für Mittelschulen, die aufgenommenen verraten aber ihre Herkunft deutlich genug. Eben so sehr verrät der ganze Atlas die kundige Hand seines Bearbeiters, und es ist darum der Gebrauch des Atlasses bestens zu empfehlen.

11. **Richters Atlas für höhere Schulen.** Völlig neu bearb. von Prof. Dr. J. W. Otto Richter u. Gymn.-Oberl. Constantin Schulteis. 45 Karten m. 40 Nebenkarten. Ausgeführt im Kartograph. Institut der Verlagsbuchhandlung. 23. Aufl. (64. bis 70. Tausend.) Glogau 1901, C. Flemming. Geb. 5 M.

Das letzte Jahrzehnt hat uns zu sehr verwöhnt, als daß wir den vorliegenden Atlas ohne weiteres empfehlen könnten. Vor allem bedürfen die Darstellung der Terrainverhältnisse und die Zeichnung der Flußläufe der bessernden Hand. Die Höhenstufe von 2000 bis 5000 m ist auf einigen Karten (23, 34 und 35) mit einer olivengrünen Farbe bezeichnet, auf anderen (25 bis mit 28) mit einer satthraunen; die Gletschergebiete (lichtblaue Farbe) sind, wo sie die Karten auch bieten, viel zu umfassend eingetragen, auf den Karten 35, 39 und 42 bis 44 fehlen sie ganz; den Flußläufen auf Karte 14 fehlt jede Bewegung. Zu wünschen läßt auch die Einheitlichkeit der Maßstäbe: 1:1,25:2:2,9:3,3:3,5:4,6:5:5,5:8,5:9:14,5:15:16:20:23:25:29:36:40:47:60:140 Millionen auf 35 Hauptkarten ist denn doch zu viel.

Auch sonst ist der Atlas verbesserungsbedürftig. Blatt 7 stünde wohl besser Deutsche statt Germanen, und müssen Abantu und Hottentotten als getrennte Gruppen verzeichnet werden. — Blatt 12 und 40 steht Tripoli, 13 und 39 Tripolis. — Blatt 20 ist der Vierwaldstätter See abflußlos; die Reuß entströmt hier dem Zuger See. — Blatt 21 und 37 steht Tsintau statt Tsingtau; Blatt 21 Dar es Salam, Mpapwa, Rufiji u. a., Blatt 41 aber Dar es Salaam, Mpuapua, Rufidschi u. s. w. — Blatt 14, 15 und 26 der obere Lauf der Zwickauer Mulde, Blatt 35 und 36 die Rhone! — Blatt 36 und 40 Erythräa, Blatt 41 Eritrea.

Wir hoffen, dem Atlas bald in verbesserter Gestalt wieder zu begegnen, er ist es wert.

12. **A. E. Seiberts Atlas für Bürgerschulen und mehrklassige Volksschulen.** 19 Tafeln m. 19 Haupt- u. 12 Nebenkarten. Format 28:19 cm. Approbiert mit Erlaß des hohen k. k. Ministeriums für Kultus u. Unterr. vom 29. August 1901. Wien, E. Hölzel. Kart. 2 M.

Dieser Atlas verdient aufmerksame Beachtung; er wird in Oesterreich-Ungarn, dem ja auch von 19 Kartenblättern 7 gewidmet sind, sicher weite Verbreitung finden.

Die Karten zeigen verhältnismäßig wenig und meist leicht vergleichbare Maßstäbe. Europa ist im Maßstab von 1:20 Mill. gezeichnet. Die übrigen Erdteile zeigen den Maßstab 1:40 Mill., die einzelnen europäischen Staaten je nach ihrer Bedeutung 1:5, 10 und 15 Mill. Von den österreichisch-ungarischen Kronländern sind die Alpenländer und die Sudetenländer im Maßstab von 1:1,5 Mill., die Karstländer und die Karpathenländer im Maßstab von 1:3 Mill. gezeichnet; die Karte der Umgebung von Wien zeigt den Maßstab 1:150000. Vielleicht hätte sich 1:15 Mill. doch vermeiden lassen, und an Stelle der Maßstäbe von 1:150000:1,5 Mill.:3 Mill. träte jedenfalls besser 1:125000:1,25 Mill.:2,5 Mill. — Jede Karte enthält den Vermerk, welche Strecke ein Millimeter auf der Karte in der Wirklichkeit darstellt, und jede Erdteilkarte außerdem Oesterreich-Ungarn in entsprechendem Maßstabe.

Die Bodengestaltung tritt plastisch hervor, wird aber mitunter und nicht selten gerade an recht gut herausgearbeiteten Stellen durch breite farbige Grenzlinien und durch kräftigen Namendruck sehr beeinträchtigt. Die Höhenlage ist im ganzen Atlas — ausgenommen Blatt 1 — nach 3 Stufen unterschieden: Grün (in 2 Tönen) bezeichnet die Landsenken unter dem Meeresspiegel und die Höhenlage von 0 bis 200 m, Lichtbraun (ebenfalls in 2 Tönen) bezeichnet die Höhenlage von 200 bis 500 und von 500 bis 2000 m, und Dunkelbraun bezeichnet die Höhenlage über 2000 m. Höhenangaben finden sich nicht bei Bergen und Pässen, sondern bei Ortschaften. Durch diese wohl nachahmenswerte Neuerung wird es dem Schüler möglich, unter entsprechender Anleitung des Lehrers manches Wichtige in Bezug auf Klima, Fruchtbarkeit, Verkehr u. s. w. der Karte zu entnehmen.

Die Meerestiefe ist auf allen Karten — ausgenommen Blatt 1 und Blatt 3 — nach 2 Stufen angegeben: Lichtblau bezeichnet Tiefen bis zu 200 m (Flachsee), Dunkelblau Tiefen von mehr als 200 m (Tiefsee).

Die Farbengebung auf den politischen Karten ist recht ansprechend, aber nicht immer glücklich gewählt; auf Blatt 12 hebt sich für Schulkinder Preußen viel zu wenig von der Nord- und Ostsee ab und verschwindet auf dem Nebenkärtchen der Bodensee im blauen Grenzkolorit des Deutschen Reiches. Warum tragen ein und dieselben Staaten auf den verschiedenen Karten nicht gleiche Farben?

Als Stichfehler ist uns auf Blatt 8 Walhahalla aufgefallen. Außerordentlich stören auf den Blättern 11 und 13 die Nebenkarten.

13. **Paul Langhans**, Handelsschul-Atlas. Unter Förderung des Deutschen Handelsschulmänner-Vereins bearb. 2., verm. Aufl. Gotha, J. Perthes. Geb. 2 M.

Der „Handelsschulatlas" bietet in der vorliegenden vollständig umgearbeiteten und wertvoll erweiterten zweiten Auflage auf 17 Seiten 39 Haupt- und Nebenkarten, die folgende wirtschaftliche Verhältnisse darstellen: Roherzeugung der Erde, Uebersicht des Welthandels und Weltverkehrs, wirtschaftliche Verhältnisse der außereuropäischen Erdteile und Europas, Wirtschaftskarten der britischen Inseln und Frankreichs, Verkehrskarten von Norddeutschland und von Süddeutschland, Land- und Forstwirtschaft und Handel und Industrie in Mitteleuropa, deutsche Schutzgebiete. Der deutsche Handel und Verkehr ist natürlich in den Mittelpunkt des Ganzen gerückt. „Von den Waren sind diejenigen am ausführlichsten behandelt, welche durch Menge und Wert den Welthandel vorzüglich beeinflussen, sowie solche, welche als Verbrauchswaren des täglichen Lebens

am meisten das öffentliche Interesse wachrufen. Heimat, Verbreitung und Anbau jeder Handelsware, die Wege, welche sie im Welthandel geht, ihre Verbrauchsländer, Aus- und Einfuhrhäfen, Märkte und gegebenenfalls Industrieorte sind zur Darstellung gebracht."

Für die Zuverlässigkeit des verarbeiteten Materials bürgt der Name des Herausgebers. Trotz der Fülle des Gebotenen ist jede Karte klar und übersichtlich.

Wir empfehlen den Atlas als wertvolle Ergänzung zu jedem Schulatlas und hoffen und wünschen, daß ihn auch zahlreiche Volksschullehrer benutzen, um sich über die eng verschlungenen Fäden des Welthandels und des Weltverkehrs Belehrung zu verschaffen.

14. Dr. **H. Lange**, Atlas des Deutschen Reiches. Neueste Bearbeitung in 30 Karten. Braunschweig, G. Westermann. Geb. 4 M.

Dieser Atlas enthält neben den 26 politischen Spezialkarten zur Heimatskunde, die Langes Volksschulatlas beigegeben werden, eine Staatenkarte des Deutschen Reiches, eine Erdkarte zur Uebersicht des Kolonialbesitzes und des Weltverkehrs und zwei den deutschen Schutzgebieten gewidmete Karten.

Abgesehen von der eigenartigen Ausführung der Karten der freien Städte und der in Einzelkärtchen gebotenen deutschen Schutzgebiete (11 Kärtchen auf 2 Blättern)! will uns die große Verschiedenheit der Maßstäbe (12!) und ihre geringe Vergleichbarkeit (1:200000:300000:500000:600000:750000:800000:1000000 u. s. w.) nicht recht gefallen. Gleichwohl können wir den Atlas gut empfehlen; die Karten sind klar und sauber ausgeführt, und die Farbenwahl ist eine sehr ansprechende.

15. Kleiner Deutscher Kolonialatlas. Herausg. von der Deutschen Kolonialgesellschaft. Berlin 1901, D. Reimer. 60 Pf.

Der Atlas enthält eine Erdkarte zur Uebersicht des deutschen Kolonialbesitzes und der Postdampferlinien des Deutschen Reiches, Uebersichtskarten von Afrika und den Kabelverbindungen, von Togo und seinem Hinterlande, von Kamerun, von Deutsch-Südwestafrika, von Deutsch-Ostafrika, von den deutschen Besitzungen im Stillen Ozean und von dem deutschen Pachtgebiete Kiautschou und seinen Nachbarländern, und sechs Seiten Text. Der Maßstab der Karten unserer Schutzgebiete in Afrika ist ein einheitlicher, ebenso der der beiden letzten Karten; aber leider sind die beiden gewählten Maßstäbe (1:5000000 und 1:12000000) schwer vergleichbar. Mancherlei Bedenken erregt die eigentümliche Art der Terraindarstellung.

16. **Justus Perthes'** See-Atlas. Eine Ergänzung zu Justus Perthes' Taschen-Atlas, entworfen und bearb. von Hermann Habenicht. 5. Aufl. 24 kolorierte Karten in Kupferstich m. 127 Hafenplänen. Mit nautischen Notizen und Tabellen (44 S.) von Erwin Kipping. Gotha 1901, J. Perthes. Geb. 2,40 M.

Wir begnügen uns damit, den wegen des reichen wissenschaftlichen Gehaltes und wegen der vorzüglichen technischen Ausführung seiner Karten in weiten Kreisen bekannten Atlas als in fünfter Auflage erschienen anzuzeigen und wieder aufs wärmste zu empfehlen.

17. **Stielers** Hand-Atlas, neue, neunte Lieferungs-Ausgabe. 100 Karten in Kupferstich herausg. von Justus Perthes' Geographischer Anstalt in Gotha. Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 2 Karten) à 60 Pf. Die Lieferungen werden in Zwischenräumen von 2 bis 3 Wochen ausgegeben. Nach Ausgabe der letzten Lieferung erscheint für mäßigen Preis ein vollständiges alphabetisches Verzeichnis aller im Atlas vorkommenden Namen. Zur Abnahme desselben ist kein Käufer verpflichtet. Gotha, J. Perthes.

Die beiden letzten Jahrzehnte haben uns neben mehreren Schulatlan-

ten von vorher nicht gekannter Güte auch einige Handatlanten gebracht, die mehr wie je zuvor ein Gemeingut der Gebildeten aller Stände geworden sind. Andrees Allgemeinem Handatlas folgte Debes' Neuer Handatlas, diesem Velhagen und Klasings Neuer Volks- und Familienatlas (vergl. Nr. 18 auf S. 459 dieses Berichts). Jetzt erscheint zum dritten Male in dem vorerwähnten Zeitraume, Justus Perthes' „Großer Stieler". Von den hundert Karten, die er umfassen wird, werden die Hälfte völlig neu entworfen und bearbeitet, alle — vom ersten bis zum letzten Blatt — in Kupfer gestochen. Hierin ist er nach wie vor einzig in seiner Art. Und wie hinsichtlich des Druckes, so steht der „Große Stieler" auch in Bezug auf Genauigkeit und Deutlichkeit der einzelnen Karten unerreicht da. Trotzdem wird er vollständig nur 30 Mark kosten, also bloß die Hälfte seines bisherigen Preises. So wird die neue, neunte Ausgabe von Stielers Handatlas unter den bis jetzt vorliegenden Handatlanten dieselbe bevorzugte Stellung einnehmen, die Sydow-Wagners Methodischem Schulatlasse seit Jahren unter den Schulatlanten gebührt.

Die uns vorliegenden Lieferungen 1—4 enthalten die Karten der Alpenländer (östliches und westliches Blatt im Maßstabe von 1:925000), der Niederlande, Belgien und Luxemburg, West-Sibiriens, Chinas, der australischen Inseln, Mexikos und Westindiens.

Möge der Stielersche Handatlas nunmehr auch in Lehrerkreisen die wohlverdiente Beachtung finden, die ihm von fachwissenschaftlicher Seite nie versagt worden ist.

18. **Velhagen** und **Klasings** Neuer Volks- und Familien-Atlas in 100 Kartenseiten, herausg. von A. Scobel. Ausgeführt in der Geograph. Anst. von Velhagen & Klasing in Leipzig. Bielefeld 1901, Velhagen & Klasing. Geb. 12,50 M.

Selbstverständlich ist auch die vorliegende weniger umfangreiche Ausgabe des weitverbreiteten Handatlasses aus demselben Verlage eingehender Beachtung und Würdigung des Lehrerstandes zu empfehlen. Druck und Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig.

19. **Max Eckerts** Heimatskarte vom Königreich Sachsen. Maßstab 1:500000. Halle, H. Schroedel. 12 Pf.

Die Karte ist nicht übel; das Erzgebirge macht aber einen verrußten Eindruck. Nicht zurechtfinden wird sich das Kind in dem Staatengewirr an Sachsens Westgrenze; die unnötigerweise recht groß eingedruckten Ländernamen stören hier mehr. Zu bedauern ist, daß durch den kleinen Karton mit den „Erklärungen" mehrere Flußläufe unterbrochen werden. Der Aenderung bedürfen beispielsweise die Ortsnamen Lösnig, Oberan, Probsthaida und Willsdruff. Auf unserem Exemplar sind die Farbenplatten falsch aufgedruckt worden.

20. **Rich. Kieperts** Schul-Wand-Atlas der Länder Europas. Berlin, D. Reimer.

9. Lief.: Stumme physikalische Wandkarte von Deutschland. 4. Aufl. Maßstab 1:1 Mill. Preis in Umschlag, 6 Blätter, 7,50 M., aufgez. auf Leinw. in Mappe 13,50 M., mit Stäben 16,50 M.

Wir freuen uns, daß diese mit Kiepertscher Sorgfalt entworfene und technisch sehr gut ausgeführte Karte von Deutschland in ihrer stummen Ausgabe bereits in der vierten Auflage vorliegt; sie verdient auch die vollste Beachtung und weiteste Verbreitung.

21. **Bambergs Schulwandkarte von Palästina.** 17. Aufl. Neu bearb. von Franz Bamberg. Maßstab 1:250000. In Fahrigs Original-Aufzug 18 M. Berlin, Carl Chun.

Diese große Karte von Palästina — 1,61 m breit und 1,42 m hoch — ist mit anerkennenswerter Sorgfalt auf Grund der besten Materialien gearbeitet und in schöner, wirkungsvoller Anschaulichkeit ausgeführt. Vier Nebenkartons zeigen einen Plan von Jerusalem, Palästina im griechisch-römischen Zeitalter, Israels Zug aus Aegypten nach Kanaan und eine Karte der Reisen des Apostels Paulus. Wir empfehlen die Karte aufs wärmste.

22. **Europa.** Für den Schulgebrauch gezeichnet von G. Woldermann. Physikalische und politische Ausg. Maßstab 1:3 Mill. Preis der physikalischen Ausg. roh 10 M., auf Leinw. gezogen mit Stäben 16 M., der politischen 12 M. u. 18 M. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

In großem Maßstabe (1:3 Mill.) gezeichnet, im ganzen kräftig ausgeführt und in stofflicher Hinsicht nicht überladen, eignet sich die Karte recht gut für einfache Schulverhältnisse.

23. **E. Debes' Schulwandkarte von Asien.** Ausg. mit politischem Kolorit. Im Anschluß an des Herausgebers Schulatlanten bearb. Maßstab 1:7400000. Roh in 6 Blättern 10 M., auf Leinw. gezogen m. Stäben 18 M. Leipzig, H. Wagner & E. Debes.

Die vorliegende Schulwandkarte von Asien zeichnet sich wie die in unserem vorjährigen Bericht (S. 424) empfohlene Schulwandkarte von Europa aus demselben Verlag durch sorgfältige Zeichnung, geschmackvolle Ausführung und schöne Uebersichtlichkeit aus. Den Verkehrsverhältnissen wurde durch das Eintragen der wichtigsten Eisenbahnverbindungen, der Karawanenwege, der Telegraphenkabel und der deutschen Dampferlinien besondere Berücksichtigung zu teil. Das politische Moment ist etwas in den Vordergrund gerückt, und das gereicht der Karte nur zum Vorteil. Wir empfehlen sie aufs angelegentlichste.

24. **H. Kieperts Politische Schulwandkarte von Nord-Amerika im Maßstabe von 1:8 Mill.** Zeichnung von R. Kiepert. 7. berichtigte Ausg. Preis in 5 Blättern in Umschlag 7 M., auf Leinw. in Mappe 12 M., auf Leinw. m. Stäben 14 M., lackiert 16 M. Berlin, D. Reimer.

Mehr den Standpunkt des allgemeinen wissenschaftlichen Interesses als den Schulzweck ins Auge fassend, enthält die Karte eine größere Menge von Einzelheiten, doch treten infolge kräftiger Anlegung des Wesentlichen und gut gewählter Farben die Grundzüge des physischen Bildes und die staatliche Gliederung immerhin deutlich hervor.

25. **Erdkarte, östliche Hälfte.** In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt gezeichnet von M. Kuhnert. Mittlerer Maßstab: 1:12 Mill. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

Erdkarte, westliche Hälfte. In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt u. s. w. gezeichnet von M. Kuhnert. Mittl. Maßstab ebd. Preis jeder Karte roh 12 M., aufgez. m. Stäben 18 M. Ebendas.

Das Charakteristische der vorliegenden Karten ist, daß sie die Länder „in einfachster (reliefartiger) Form unter Anwendung der Licht- und Schattengesetze darstellen, so daß Berge unmittelbar als Erhebungen, Täler als Rinnen, Ebenen als gleichmäßig erleuchtete Flächen erscheinen. Je höher das Land, desto heller die Licht-, desto dunkler die Schattenseite. Ebenen erscheinen um so heller, je höher sie liegen". Die Meerestiefe läßt

vierfach verschieden abgetönte blaue Färbung (0—200 m, 200—2000 m, 2000—4000 m, über 4000 m) erkennen. Die Siedelungen sind durch Gestalt und Größe der gewählten Zeichen in solche von über 500000, über 1000000 und unter 100000 Einwohnern geschieden. Der östliche Planiglob zeigt in Nebenkarten die politische Uebersicht von Asien und Afrika, der westliche von Nord- und Südamerika.

Wir empfehlen die beiden Karten sehr und sind überzeugt, daß sie manchen Schulmann der Kuhnertschen Idee gewinnen werden.

26. **W. Hackmann**, Schulwandkarten der östlichen und der westlichen Halbkugel. Durchmesser des Kartenbildes je 1,85 m. Preis jeder Halbkugel 13 M., aufgez. m. Stäben 22 M. Düsseldorf, L. Schwann.

Die Hackmannschen Planigloben werden ja bescheidenen Ansprüchen genügen, sie müssen aber bei einer etwaigen Neuauflage gründlich durchgesehen — die Grenzlinien sind oft falsch gezeichnet —, sorgfältiger und geschickter ausgearbeitet und geschmackvoller ausgeführt werden. Daß sie „in ihrer wirkungsvollen Anschaulichkeit und hinsichtlich der auch ästhetisch vollkommen befriedigenden Farbengebung nicht wohl übertroffen werden dürften", bezweifeln wir sehr und — jedenfalls nicht allein.

VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, herausg. von Justus Perthes in Gotha. 2. Jahrg., 1901. IV u. 188 S., mit 15 Bildnissen, 5 Ansichten u. Illustrationsproben u. 19 Kartenskizzen. Jährl. 2 M., einzelne frühere Nummern 20 Pf. Gotha, J. Perthes.

Dieser „Geographische Anzeiger", dessen einzelne Nummern jedem Interessenten auf Verlangen kostenfrei zugesandt werden, verdient aufmerksame Beachtung.

2. Geographische Zeitschrift. Herausg. von Dr. Alfred Hettner, a. o. Professor der Geographie an der Universität Heidelberg. 7. Jahrg. X u. 720 S., m. Abbild. im Texte u. 5 Tafeln. Halbjährl. 9 M. Leipzig 1901, B. G. Teubner.

Es ist unser aufrichtiger Wunsch, daß „Hettners Geographische Zeitschrift", die sich so schnell unter den Blättern ihrer Art den ersten Platz errungen hat, jene große Verbreitung finde, die sie reichlich verdient.

Die beiden kleinen Arbeiten über Den Geographieunterricht an den preußischen höheren Schulen und die Junikonferenz und Zur Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Sachsens haben wir im Eingange unseres Berichtes berührt, von den zahlreichen anderen, meist recht zeitgemäßen Aufsätzen nennen wir nur: Wissenschaftliche Luftfahrten von Prof. Dr. Julius Hann in Wien, Das Meer im Leben der Völker von Prof. Dr. Alfred Kirchhoff in Halle a. S., Geographische Charakterbilder aus Finnland von Dr. J. E. Rosberg in Helsingfors, Der Gletschersturz von Simpeln am 19. März 1901 von Prof. Dr. Ed. Richter in Graz, Die wasserwirtschaftliche Vorlage in Preußen von Dr. Wilh. Hochstetter in Berlin, Galveston und seine Sturmflut von Dr. Emil Deckert in Berlin, Eisenbahnen und Eisenbahnpläne in Klein- und Mittelasien, Persien und Afghanistan und Die Eisenbahnen in Afrika und ihre Bedeutung für den Handel von Oberleutnant a. D. Kirchhoff in Berlin.

3. Globus. Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Begründet 1862 von Karl Andree. Vereinigt mit den Zeitschriften „Das Ausland" und „Aus allen Weltteilen". Herausg. von Richard Andree. Band 79, Januar bis Juni 1901. — Band 80, Juli bis Dezember 1901. Vierteljährl. 6 M. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Unter den geographischen Zeitschriften nimmt der seit nunmehr vierzig Jahren erscheinende „Globus" einen ganz vorzüglichen Rang ein. Zahlreiche Abbildungen und beigegebene Karten erhöhen den Wert der auch trefflich ausgestatteten Zeitschrift nicht wenig. Aus der reichen Fülle der Abhandlungen heben wir hier besonders hervor: Die Polarforschung im Jahre 1900 und im Jahre 1901 — Die germanisch-romanische Sprachgrenze in Belgien und Nordfrankreich — Das Leben einer deutschen Hausfrau in Kamerun — Die Zustände an der Sprachgrenze in Nordostböhmen — Westafrikanisches Stationsleben — Samoa unter deutscher Herrschaft — Der Jangtsekiang, die deutschen Interessen und die Bedeutung des Stromes für die Erschließung Chinas.

4. Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht. Herausg. von Prof. Dr. Franz Heiderich in Wien-Mödling. I. Jahrg. Oktbr. 1901 bis dahin 1902. Jährl. 4 Hefte von durchschnittlich 5 Druckbogen. Jährl. 10 M. Wien, E. Hölzel.

Diese neue Zeitschrift soll in erster Linie der Vertiefung und methodischen Ausgestaltung des geographischen Unterrichts an den mittleren und niederen Schulen dienen, daneben aber auch Fragen des Hochschulunterrichts erörtern und mit allem Nachdruck für eine der Wichtigkeit der geographischen Wissenschaft entsprechende Aufnahme in den Lehrplan der oberen Klassen höherer Lehranstalten kämpfen. Endlich wird sie nicht versäumen, den vielbeschäftigten Lehrer durch Mitteilung neuer geographischer Forschungsergebnisse, durch Hinweis auf wichtige Neuerscheinungen geographischen Inhaltes und eingehende Besprechung derselben wissenschaftlich stets auf dem Laufenden zu erhalten. Wo es nötig erscheinen wird, werden dem Texte Abbildungen eingefügt und einzelnen Heften Karten beigegeben werden.

Eine eingehendere Besprechung müssen wir uns vorbehalten, bis der erste Jahrgang vollständig vorliegt, wir dürfen auf Grund der bisher erschienenen Hefte wohl sagen, daß die inhaltlich ebenso wertvolle wie reiche Zeitschrift volle Beachtung verdient. Für die entsprechende äußere Ausstattung bürgt der Name der Verlagshandlung.

5. Zeitschrift für Schul-Geographie. Herausg. u. redig. von Dr. Anton Becker. XXII. Jahrgang. VIII u. 400 S. 6 M. Wien 1901, A. Hölder.

Dieser neue Jahrgang der „Zeitschrift für Schul-Geographie" enthält wieder eine größere Anzahl von Abhandlungen, die sich mit Fragen über Inhalt und Form des geographischen Unterrichts beschäftigen, während andere wertvolle Beiträge zur Landschaftsschilderung und zur Weiterbildung des Lehrers liefern, von kleineren Arbeiten, Mitteilungen, abgesehen, die auch manches Wissenswerte oder Interessante bieten. Wir müssen uns begnügen, einige wenige Arbeiten hier anzuführen: Becker, Grundsätze für Lehrbücher der Geographie und die dazu eingesandten Aeußerungen, — Kerp, Die Umgebung, Unterstützung und Leitung der erdkundlichen Vorstellungstätigkeit durch den mündlichen Unterricht bezw. Vortrag des Lehrers, und Die Abgrenzung und Benennung der erdkundlichen Lehreinheiten — Schöne, Die politisch-geographische Auffassung des Staates.

6. Jahrbuch der Naturwissenschaften 1901—1902. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik, Chemie und chemische Technologie; angewandte Mechanik; Meteorologie und physikalische Geographie; Astronomie und mathematische Geographie; Zoologie und Botanik; Forst- und Landwirtschaft; Mineralogie und Geologie; Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte; Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie; Länder- und Völkerkunde; Industrie und industrielle Technik. 17. Jahrg. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausg. von Dr. Max Wildermann. XI u. 533 S., m. 52 Text-Abbild. Freiburg i. Br., Herdersche Verl. 6 M., geb. 7 M.

Wildermanns Jahrbuch der Naturwissenschaften bringt aus der Feder bewährter Fachmänner übersichtliche, wertvolle Berichte über alle wichtigen Errungenschaften naturwissenschaftlicher Forschung im weitesten Sinne während eines Jahres, und zugleich Nachweise der bedeutsamen einschlägigen Literatur. Da sich die Verlagshandlung auch bezüglich der äußeren Ausstattung des Buches nicht vor Kosten scheut, verdient das Werk weite Verbreitung. Wir freuen uns jedesmal, wenn der neue Jahrgang in unsere Hände gelangt.

7. Schriften des Vereines zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 41. Bd. Vereinsjahr 1900/1901. LII u. 446 S., m. 8 Tafeln und 29 Abbild. im Texte. Wien 1901, W. Braumüller & Sohn. 8 M.

Auch dieser neueste Band der „Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien" läßt unsere im vergangenen Jahre ausgesprochene warme Empfehlung derselben als durchaus gerechtfertigt erscheinen. Von den 14 Vorträgen, die er enthält, behandeln vier Stoffe aus der Erdkunde und ihren Nachbargebieten: Die geologische Geschichte des Schwarzen Meeres von Prof. Dr. Franz Toula (51 S.) — Der Kautschuk und seine Industrie von Prof. Dr. Karl Hassack (42 S. mit 4 Tafeln) — Die scheinbare Gestalt des Himmelsgewölbes und die scheinbare Größe der Gestirne von Prof. Dr. J. M. Perntner (34 S. mit 4 Abbildungen im Text) — Die Adria und ihre geographischen Beziehungen von Prof. Dr. Robert Sieger (48 S.).

Wir wünschen den Schriften des Vereins eine recht weite Verbreitung.

8. Bericht über die neuere Literatur zur deutschen Landeskunde. Herausg. im Auftrage der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland von Prof. Dr. Alfred Kirchhoff u. Prof. Dr. Kurt Hassert. Band 1 (1896—1899). VI u. 253 S. Berlin 1901, A. Schall. 5,50 M.

Das mit vorliegendem Bande anhebende Unternehmen knüpft an die aus Anregung der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland entstandenen Bibliographien zur Landeskunde Mitteleuropas (Bibliotheca Geographica Germaniae) und seiner Teile an und versucht, den zeitgenössischen Nachwuchs der landes- und volkskundlichen Literatur sowohl für das ganze Deutsche Reich als für dessen einzelne Teile nicht bloß titelmäßig zu sammeln, sondern in möglichst knapper Kennzeichnung des Inhalts klarzulegen. Diesmal verzeichnet der Bericht 952 selbständig erschienene Bücher und Karten, Sonderabdrücke, Zeit- und Gesellschaftsschriften und Aufsätze, die in Tagesblättern veröffentlicht wurden. Die Besprechungen sind natürlich verschieden lang (mitunter nur ein Wort, ab und zu auch zwei volle Seiten und mehr!), fast durchgängig aber so, daß sie die betreffende Arbeit hinreichend charakterisieren. Ein Inhaltsverzeichnis, gegliedert in 55 sachliche Abschnitte,

und ein Autorenverzeichnis erleichtern den Gebrauch der verdienstvollen Arbeit ungemein.

Wir wünschen dem Werke gebührenden Absatz, dem Unternehmen stetigen Fortgang, den Herausgebern zahlreiche Mitarbeiter.

9. Verhandlungen des 13. Deutschen Geographentages zu Breslau am 28., 29. u. 30. Mai 1901. Herausg. von dem Geschäftsführer des ständigen Zentralausschusses des Deutschen Geographentages Georg Kollm, Hauptmann a. D. LXXXVI u. 302 S., m. 3 Tafeln. Berlin 1901, D. Reimer. 6 M.

Die vorliegenden „Verhandlungen" berichten zunächst in ziemlich eingehender Weise über den Verlauf der Tagung und bieten darnach die in den sechs Sitzungen gehaltenen Vorträge und erstatten Berichte mit Ausnahme des Vortrages über Chinas Binnenverkehr und Weltverkehr vom Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Frhr. v. Richthofen in Berlin.

Als Hauptberatungsgegenstände hatte der Zentral- und Ortsausschuß die Frage der Südpolar-Forschung, Landeskunde der deutschen Schutzgebiete, Gletscherkunde und Glacialforschung und Schulgeographie bestimmt. Dazu bieten die vorliegenden „Verhandlungen": 1. Zweiter Tätigkeitsbericht der Deutschen Kommission für die Südpolar-Forschung, erstattet vom 1. Vorsitzenden der Kommission, Wirkl. Geh. Adm.-Rat Prof. Dr. G. v. Neumayer in Hamburg; 2. Die geologischen Probleme der Antarktis von Dr. Emil Philippi in Berlin; 3. Das antarktische Klima von Prof. Dr. A. Supan in Gotha; 4. Die Ergebnisse neuerer erdmagnetischer Beobachtungen in den Polar-Regionen von Prof. Dr. G. v. Neumayer in Hamburg; 5. Die Organisation des geographischen Unterrichts nach den neuen Lehrplänen von Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Herm. Wagner in Göttingen; 6. Zur Lage des geographischen Unterrichts nach den neueren Lehrplänen von Direktor Dr. Auler am Realgymnasium in Dortmund; 7. Die in der Organisation unseres höheren Schulwesens liegenden Schwierigkeiten für eine gedeihliche Entwickelung des Erdkunde-Unterrichts von Oberlehrer Heinrich Fischer in Berlin; 8. Zur Lehrbücherfrage von Dr. Anton Becker in Wien; 9. Die wörtliche Benutzung des Lehrbuches im geographischen Unterricht von Prof. A. Fischer in Hamburg; 10. und 11. Die Verknüpfung der physischen mit der politischen Landeskunde im Schulunterricht von Prof. Dr. A. Kirchhoff in Halle a. S. und von Prof. Dr. Langenbeck in Straßburg i. E.; 12. Was gehört aus der Projektionslehre auf die Schule? Von Prof. Dr. A. Bludau in Pr.-Friedland i. W.-Pr.; 13. Zwei neue Reliefs für den Unterricht von Dr. Max Ebeling in Berlin; 14. Die kartographischen und geophysischen Arbeiten der Pendel-Expedition der Königl. Ges. der Wissenschaften zu Göttingen in Deutsch-Ostafrika von Dr. E. Kohlschütter in Berlin-Wilmersdorf; 15. Deutsch-Südwestafrika im Vergleich zum übrigen Südafrika von Prof. Dr. Adolf Schenck in Halle a. S.; 16. Einige Ergebnisse einer Reise nach den Karolinen und Marianen von Prof. Dr. G. Volkens in Berlin; 17. Die Erscheinungen, welche einem Gletschervorstoß vorausgehen von Prof. Dr. S. Finsterwalder in München; 18. Ein Beitrag zur Gletscherkunde der Tropen von Prof. Dr. Hans Meyer in Leipzig; 19. Der gegenwärtige Standpunkt der Lehre von der Glacial-Erosion von Prof. Dr. S. Günther in München; 20. Einige neuere Ergebnisse der Eiszeitforschung in den

Alpen von Prof. Dr. Albrecht Penck in Wien (Im Auszuge mitgeteilt); 21. Der Verlauf der diluvialen Eiszeit in Schwaben von Prof. Dr. Wilhelm Götz in München; 22. Gletscherspuren in Montenegro von Prof. Dr. Kurt Hassert in Tübingen; 23. Die Vulkanlandschaften Zentral-Frankreichs und die Spuren ihrer ehemaligen Vergletscherung von Dr. Max Friederichsen in Hamburg; 24. Die wissenschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung limnologischer Landesanstalten von Dr. W. Halbfaß in Neuhaldensleben; 25. Bericht der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland über die Geschäftsjahre 1897—1901 von Prof. Dr. Alfred Kirchhoff in Halle a. S.; 26. Die neuesten Fortschritte der Kenntnis von Sumatra von Prof. Dr. C. M. Kan in Amsterdam und 27. Die geographische Forschung in Mittelamerika von Privatdozent Dr. Karl Sapper in Leipzig.

Der immerhin knapp bemessene Raum verbietet uns, auf die einzelnen Vorträge oder auch nur auf die bedeutendsten derselben näher einzugehen, wir versäumen aber nicht, die „Verhandlungen der deutschen Geographentage" zur Anschaffung in Lehrerbibliotheken angelegentlichst zu empfehlen; über die schulgeographischen Verhandlungen berichteten wir in der Einleitung zu unserem Referate.

10. Festschrift des Geographischen Seminars der Universität Breslau zur Begrüßung des 13. Deutschen Geographentages. VI u. 236 S., m. 1 Porträt in Heliogravure, 2 Karten in Farbendr. u. 3 Skizzen im Texte. Breslau 1901.

Diese Festschrift enthält außer einem Abriß der Geschichte des geographischen Unterrichts an der Universität Breslau von Prof. Dr. Partsch neun Aufsätze von Mitgliedern des geographischen Seminars eines Semesters über die Kunde des Altertums von den Kanarischen Inseln, über Oasen und Inseln (Ein kulturgeographischer Vergleich), über Topographie der Feldzüge Rob. Guiscards gegen das byzantinische Reich, über die Entstehung der Wasserfälle, über die Kunde der Entdeckung Amerikas im deutsch-slavischen Osten, über Georg Benjamin Mendelssohn und seine Schilderung des Riesengebirges, über das Gesenke (Eine Paßstudie), über die Lage von Parma und ihre Bedeutung im Wechsel der Zeiten und über Breslaus Stellung im Schnellverkehr. Diese „frischen, grünen Ranken und jungen Blüten" — so nennt sie bescheidenerweise Prof. Dr. Partsch — legen allerdings „lebendiges Zeugnis ab, daß auch in Breslau der Erdkunde liebevolle Pflege nicht fehlt". Besondere Erwähnung verdient, daß Prof. Dr. Partsch seiner pietätvollen Arbeit die 1863 gehaltene Eröffnungsrede der geographischen Vorlesungen seines Lehrers Karl Neumann beigegeben hat.

XI. Musikalische Pädagogik.

Von

A. W. Gottschalg.

(32. Beitrag.)

Ein die ganze gebildete Welt umfassender Verein ist die „Internationale Musikgesellschaft", deren Zeitschrift bei Breitkopf und Härtel in Leipzig erscheint. Es ist ganz erfreulich, daß sich dieses weit verbreitete Organ auch mit der musikalischen Unterrichtslehre befaßt. So findet man im 4. Heft dieser Zeitschrift einen Aufsatz über den Gesangsunterricht in höheren Schulen von F. Böhm-Berlin. Im 9. Heft wird dieser Gegenstand in Hinsicht auf Gymnasien besonders beleuchtet von R. Starke-Breslau. In Heft 8 liest man sehr Beachtungswertes über Volkskonzerte und musikalische Ueberproduktion von G. Münzer-Breslau. Ueber geistige Ueberanstrengung wird von E. H. Richter (Genf) energisch zu Felde gezogen. Wir kannten in unsern Kreisen zwei in musikalischer Beziehung sehr begabte Kinder, die durch verkehrte Behandlung geistig und leiblich zu Grunde gerichtet wurden.

Das deutsche Volkslied und seine Rettung. Wohl kein Volk der Erde besitzt einen so reichen und kostbaren Schatz von aus seinem Geist und Wesen herausgeborenen Liedern, als das deutsche. Keine andere Dichtung spendet aber auch keine gleich wunderbaren Kräfte wie der unerschöpfliche Born der deutschen Volkspoesie. Um so entschiedener muß unsere Abwehr sein, wenn wir sehen, daß auch dem Volksliede mancherlei schädliche Strömungen drohen, die, ob sie nun durch die Lage der wirtschaftlichen oder politischen Verhältnisse bedingt sein oder von volksfeindlichen Kunst- oder Gemütsbarbaren ausgehen mögen, den Bestand desselben gefährden. Ein Weckruf, der auf diese, dem Volksliede zur Zeit erwachsenden Gefahren hinweist, ist ihm nun in dem Cölner Volksschullehrer Hans Eschelbach erstanden, welcher vor einiger Zeit eine Broschüre „Rettet das Volkslied!" (bei Boll und Pickardt in Berlin) erscheinen ließ. Aber nicht nur die Ursachen und Gründe, welche das Volkslied heutzutage in den Hintergrund gedrängt haben, zeigt der Verfasser, sondern er gibt auch Mittel und Wege an, wie Schulen und Gesangvereine, Militär-, Zivil- und Staatsbehörden dem Volksliede überall wieder zu seinem Rechte verhelfen könnten.

Bei dieser Gelegenheit möchten wir die bleibenden Verdienste des aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangenen Dresdener Professors Frz. Magn. Böhme in Erinnerung bringen, die sich der Verklärte durch seinen großartigen deutschen Liederhort, das altdeutsche Lieder-

buch, seine volkstümlichen Lieder und seine Kinder- und Spiellieder (Leipzig, Breitkopf & Härtel) erworben hat.

Der inzwischen heimgegangene Musikpädagog Sering veröffentlichte in Nr. 28 der „Neuen Zeitschrift für Musik" (68. Jahrg.) einen recht lesenswerten Artikel über den Gesangsunterricht an den deutschen Lehrerseminaren. Hierbei wollen wir bemerken, daß dieses Meisters Werk „Theoretisch-praktische Gesangschule für Männerstimmen" (Solo und Chor), für Lehrer- und geistliche Seminare, akademische Chöre und Männergesangvereine (Op. 93, Magdeburg, Heinrichshofen) in 7. Aufl. erschienen ist.

Herr Platzbecker in St. Johann hat sich eine Kinder-Klaviatur patentieren lassen, die man nur auf die alte übliche zu setzen braucht, um von den Kindern, deren Fingerweite sie sich anpaßt, benutzt zu werden. Bei etwaigen Vorteilen wird dieselbe jedoch den Nachteil haben, daß die ursprüngliche Anschlagsgüte des Instruments abgeschwächt wird, wodurch der Klangsinn der Kinder jedenfalls verliert.

Im Anschluß an die Generalversammlung des allgem. deutschen Lehrerinnenvereins zu Bonn tagte auch die damit in Verbindung stehende Musiksektion. Der Hauptverein zählt gegenwärtig über 16000 Mitglieder, während die Musiksektion gegenwärtig über 700 Teilhaber hat, welche sich auf mehr als 20 deutsche Städte verteilen. Zu den Forderungen des Vereins gehören: 1. daß für Musiklehrer und Musiklehrerinnen eine Staatsprüfung stattfinden soll, 2. daß eine Reform des Gesangsunterrichts an den Mädchenschulen stattfinden soll, 3. daß eine Einigung über gemeinsame Geschäftspraxis beim Privatunterricht erzielt werde, wodurch — ähnlich wie bei Schulen und Instituten — Rechte und Pflichten der Lehrer und Schüler genau abgegrenzt werden.

Eine wichtige Frage berührt Franz Emerich in dem Schriftchen: „Der Kunstgesang in Deutschland", eine nationale Angelegenheit. (Berlin, Verlag der Harmonie.)

Ein nicht uninteressantes Thema ist enthalten in dem Jahrbuche der Bibliothek Peters zu Leipzig: „Die Musik im Lichte der Darwinschen Theorie" von O. Keller.

In einem beachtungswerten Aufsatze erörtert Max Herbst in Schwerin die Frage: Wann und wie soll das Kind Klavierspielen lernen?

Die „Neue Zeitschrift für Musik" (Nr. 46, 68. Jahrg.) bringt einen beachtenswerten Aufsatz: „Alb. Lortzing als Erzieher", der viel mehr Beachtung verdient, als z. B. die Schriftchen: R. Wagner, oder Fr. Nietzsche als Erzieher.

In einem sehr gediegenen Aufsatze: „Der Musiklehrer und die Eltern" entwickelt H. Geißler recht viel zu berücksichtigende Ansichten.

Schließlich möchte ich auf Prof. Ritters allgemeine illustrierte Encyklopädie der Musikgeschichte (Bd. 1, Leipzig, Max Schmitz) aufmerksam machen, da in derselben eine ungemein interessante Auslassung des Franzosen Viktor Hugo über die deutsche Musik zu finden ist. Von ihm wird L. v. Beethoven als alleiniger Repräsentant des Deutschtums angesehen. Sollte denn hierbei nicht auch Goethe, Schiller ꝛc. mit an der Spitze stehen? Hat V. H. nicht auch bei anderen Nationen die größten Denker, Dichter und Künstler in erster Linie genannt?

I. Gesang.

A. Lehr- und Uebungsbücher mit und ohne Liederstoff.

1. Deutsche Singeschule in Wandtafeln von Theod. Krause. 2. Folge. Begleitschrift f. d. Lehrer. Berlin, R. Gärtners Verl. 40 Pf.

Wer die von uns mehrfach rühmlichst erwähnten Krauseschen Wandtafeln benutzen will, der findet hier eine willkommene Anweisung, wie dieselben zweckmäßig zu gebrauchen sind.

2. H. Gottschalk, Die Elementarübungen im Gesangunterricht, methodisch bearb. Lübeck, Lübcke & Nöhring. 50 Pf.

Der Verfasser beschränkt sich wohlweislich auf das Notwendigste. Nach unserer Meinung reicht man damit vollkommen aus. Er beginnt mit der Ziffer und geht erst später zur Note über.

3. A. Wadsack, Lehrgang eines human erziehl. Schulgesangs-Unterrichts für Lehrer und Schüler. Leipzig, C. Merseburger. 90 Pf.

Der Verfasser bemerkt im Vorwort mit Recht, daß bis jetzt der Schulgesang, infolge der geringen Ausnützung seiner erziehlichen Fähigkeiten, nur nebensächlich mit dem Schulplan verknüpft ist, während ihm doch eine erste Stelle unter allen Lehrfächern gebührt, vermöge der ihm reichlich innewohnenden erziehlichen Macht, da er geeignet ist, auf Verstand, Gefühl und Willen den wohltätigsten Einfluß zu üben.

Wenn auch der Gesangsunterricht nicht über den Religionsunterricht zu stellen ist, so muß doch gern anerkannt werden, daß der Autor das Prinzip der Anschaulichkeit, welches in dem bedeutenden Werke „Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre" von L. Ramann (2. Ausg.) mit so vielem Geschick praktische Verwertung für den Klavierunterricht gefunden, glänzend durchgeführt hat.

Ob aber das hier gebotene ausführliche Material unter den jetzt herrschenden Verhältnissen zu bewältigen ist, dürfte doch sehr fraglich erscheinen.

4. Dr. Karl Schmidt, Hilfsbuch für den Unterricht im Gesange auf den höheren Schulen, nach neuen Gesichtspunkten bearb. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Der Verfasser zeigt anschaulich, wie die Gesangsstunden gegenüber den andern allseitig fruchtbar gemacht werden können, indem sie mit den übrigen Unterrichtsfächern möglichst in Beziehung gebracht werden sollen. Der Gesangsunterricht soll die Grundlage bilden zu intimerem Verständnis musikalischer Darbietungen im späteren Leben und soll an seinem Teil zur Erfassung der Volksseele beitragen. Zu dem Zwecke bringt der Autor die betreffenden Gesänge in Wort und Ton zur Anschauung, 1. historische Lieder (76 Nummern) für den Geschichts- und geographischen Unterricht, 2. 131 Sätze betreffend die Jahres- und Tageszeiten, Heimat, Wandern, Abschied, Waldklänge und Vaterlandslieder, 3. zur Choralkunde (Nr. 132 bis 165), 4. Minnelieder (166—173), 5. Goethe und Schiller (zur Balladenkunde, Nr. 174—190), 6. das Kinderlied (191—200), 7. das französische Volkslied, 8. die griechischen Tragiker in der Musik (Nr. 218 bis 222).

5. Oskar Graf, Theoretisch-praktische Anweisung für Erteilung von Gesangunterricht in niedern und höhern Schulen, mit besonderer Berücksichtigung des Notensingens, nebst einem Uebungsheft für das 1. Schulj. Zugleich eine Gebrauchsanweisung für die vom Verf. erfundene Singmaschine. Borna, R. Noske. 1,60 M.

Wenn wir auch die Worte des Pädagogen Goltsch: „Der Gesangs-

unterricht gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll, für allzu überschwenglich halten, so finden wir doch die in dem Büchlein entwickelten Prinzipien für ganz ersprießlich. Das Uebungsheft fürs 1. Schuljahr, sowie die vom Verfasser erfundene Singmaschine (im Bilde) ist beigegeben.

6. P. Piel, Lehrgang für den Gesangunterricht in der Volksschule, nach der in der Seminar-Uebungsschule zu Boppard befolgten Methode. 10. verm. Aufl. Düsseldorf, L. Schwann. 80 Pf.

Eine fein gearbeitete und erprobte Handreichung, die nicht über das in jetzigen Verhältnissen Erreichbare hinausgeht.

7. G. Iden, Elementarkursus im Singen während der vier ersten Schuljahre. Breslau, M. Woywod. 75 Pf.

Das Schriftchen ist nach den preußischen allgem. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 geschickt entworfen, nach dem Grundsatze, daß das Gehörsingen, unter Benutzung der Zwischenstufe des Ziffernsystems, zum Notensingen aufsteigen muß.

8. J. Jakobi, Der Gesangunterricht in Volks- und Mittelschulen. 2. Aufl. Düsseldorf, L. Schwann. 1,50 M.

In kurzer Zeit ist dies Schriftchen in erneuerter Gestalt ans Licht getreten. Es ist eine Anleitung für Seminaristen und Lehrer, nach den Vorschriften der „allgem. preußischen Bestimmungen" und deren Ergänzung. Es ermöglicht die strenge Beobachtung der Fassungskraft der Kinder und der Entwickelung der Stimme, ist vor allem anschaulich und für jegliche Verhältnisse anwendbar, läßt auch eine beliebige Beschränkung und Vereinfachung des Stoffes zu.

9. O. Leisner, Der Gesangunterricht im Seminar. Leipzig, C. Merseburger. 1,20 M.

Da es an einer Abgrenzung des Bereiches der gesamten Gesangstheorie der für den Lehrer, welcher doch mitten im Gesangsleben steht, ganz besonders wichtig ist, also eine Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen auf den Schullehrer-Bildungsanstalten, bisher noch fehlte, so sind die desfallsigen Darlegungen eines Sachkundigen ganz willkommen.

10. P. Hoffmann, Das Gehör- u. Notensingen in den Elementarschulen. Eine method. Handreichung f. den Lehrer. Halle, R. Mühlmann. 1,20 M.

Eine neue Methode wird hier nicht geboten, aber bereits Bewährtes. Der Verfasser lebt des Grundsatzes: „Auch in der Beschränkung zeigt sich der Meister." Der bezeichnete Stoff für acht Schuljahre hat unsern Beifall.

11. Jos. Gaudeck, Gesanglehre. Method. Wegweiser f. den Gesangsunterr. in Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Unterklassen der Mittelschulen, unter Berücksichtigung der mit dem Erlasse des k. k. Landschulrates von Böhmen vom 23. Febr. 1890 herabgelangten Lehrpläne. Tetschen, O. Henckel. 2 M.

Der Verfasser bemerkt sehr richtig: „Vom Blatte singen zu lernen ist nicht Aufgabe der Volksschule, aber bei einem methodisch abgestuften Gesangsunterricht wird jedoch sicherlich ein großer Teil der Schüler beim Verlassen der Schule befähigt sein, Tonhöhe, Tondauer und Takteinteilung der Noten eines einzuübenden Liedes denkend aufzufassen." Treffend sagt daher der deutsche Seminarlehrer Merk in Drossen: „Das Kind erhält 7—8 Jahre Gesangsunterricht und bekommt nie eine Anschauung

dessen, was es singt; es gewinnt aber absolut keine Tonanschauung, nicht über die einfachsten Tonverhältnisse. Durch bloßes Vormachen werden die Lieder eingedrillt, bewußtlos werden die Kinder zum Können geführt, ohne die belebende Anregung des Denkens, die Selbsttätigkeit des Schülers bleibt ungeweckt. Es ist daher durchaus nötig, daß so zeitig als möglich Tonzeichen zur Veranschaulichung der Melodien in Gebrauch genommen werden." Nach den einleitenden Regeln über Mundstellung, Atmen, Haltung u. s. w. bringt der Verfasser seine Methode über das Lehrverfahren beim Ziffersingen zur Erörterung. Den Unterricht nach Noten, vom 4. Schuljahre an, behandelt er in drei Abteilungen bis zum 8. Schuljahre, aber nur bis zur Zweistimmigkeit. Warum soll aber das Dreistimmige gänzlich ausgeschlossen sein? Für die Molltonarten bringt der Verfasser ein vereinfachtes Lehrverfahren. Die Kenntnis der alten Kirchentonarten halten wir hier für überflüssig. Uebrigens sieht man aus den ganzen Darlegungen, daß der Verfasser ein tüchtiger Praktiker gewesen ist.

12. **G. Zanger**, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Anweisung zur method. Behandlg. desselben für Seminaristen u. Lehrer. Breslau, M. Woywod. 2,25 M.

Das Lehrverfahren stimmt bei fast allen in der Letztzeit erschienenen ähnlichen Schriften darin überein, daß der Gesangsunterricht mit dem Singen nach dem Gehör beginnt, dem dann das Singen nach Tonzeichen (Ziffern oder Noten) folgt. Der Liederkursus wird, soweit es möglich ist, in der Weise mit dem Elementarkursus in Beziehung gesetzt, daß die melodische und rhythmische Gestaltung der Lieder den vorausgegangenen Uebungen im ganzen entspricht. Die Auswahl der Lieder ist im übrigen so zu treffen, daß dieser Unterricht in lebendiger Wechselwirkung zum Gesamtunterricht der Schule und zum praktischen Leben steht.

Demgemäß ist die ganze, sehr brauchbare Schrift entworfen worden. Es zerfällt dieselbe 1. in einen allgemeinen Teil, worin alles hier in Betracht Kommende sorgfältig erwogen ist; 2. im speziellen Teile wird der Lehrgang für alle drei Klassen festgestellt. Im Anhange ist die Stoffverteilung für die sechsklassige Schule dargelegt.

13. **J. Wittmann**, Singschule, nach d. Bestimm. d. Schul- u. Lehrordnung f. die Volksschulen der Pfalz bearb. a) Lehrerausg. 1,80 M. b) Schülerausg. 1. Heft (3. u. 4. Kl.) 20 Pf., 2. Heft (5. u. 6. Kl.) 30 Pf. Zweibrücken, M. Ruppert.

In der erstern Ausgabe wird unser Unterricht nur auf 6 Klassen beschränkt. Der eigentliche Unterricht fängt erst mit der 3. und 4. Klasse an und beschränkt sich auf die Ziffer. Soll in den beiden unteren Klassen gar nicht gesungen werden? Erst in der 5. und 6. Klasse wird auf die Note reflektiert. Hier erscheint der Liederstoff etwas ärmlich. Auch ist auf das Dreistimmige keinerlei Rücksicht genommen.

B. Lieder für ein- oder mehrstimmigen Kinder- oder Frauenchor ohne Begleitung.

1. **Gottschalg, Müllerhartung u. Bräunlich**, Neues vaterl. Liederbuch für Volks- u. höhere Lehranst. 2. Heft, für Mittelkl. 22. Aufl. Enthält 69 wohlgeordnete zweist. Lieder, 7 zweist. Choräle und 9 Kanons. Weimar, H. Böhlaus Nachf.

Enthält 69 wohlgeordnete zweistimmige Lieder, 7 zweistimmige Choräle und 9 Kanons.

2. — — 3. Heft, für Oberkl. 16. Aufl. Enthält 95 zwei- u. dreist. Gesänge, nach dem Inhalte wohlgeordnet, nebst 8 dreist. Chorälen u. einig. Kanons.

3. W. Schulze, Liederstrauß. Samml. einf. zweist. Gesänge f. die mittl. Klassen von Knaben- u. Mädchenschulen verf. Berlin, L. Oehmigkes Verl. 40 Pf.

Die Auswahl und Bearbeitung der aufgenommenen 119 Gesänge ist zu loben, aber warum Zusammengehöriges auseinanderreißen?

4. Wiedermann u. Krämer, 84 volkst. Spiellieder m. den nötigen Melodien f. Schule, Kindergarten u. Familie. Nebst Beschreibg. der Ausführung der Spiele, gesammelt u. herausg. Essen, G. D. Bädeker. 60 Pf.

Das ist eine der allerbesten derartigen Sammlungen.

5. Dr. K. Reisert, Kleiner Liederschatz f. d. deutsche Jugend, besonders an höheren Lehranst. Ein Liederbuch f. frohes Wandern u. gesell. Beisammensein, enth. 130 unserer schönsten Lieder m. Melodien. Zusammengest. u. m. 1 literar. Anhang versehen. Freiburg i. B., Herdersche Verl. 1 M.

Für den genannten Zweck wohlgeeignet, textlich nach folgenden Gesichtspunkten wohlgeordnet: 1. Vaterlandslieder, 2. Natur- und Wanderlieder (Frühlings-, Wald-, Abendlieder, Heimatgrüße, Wander- und Abschiedslieder), 3. Ständelieder (Turner-, Matrosen-, Jäger-, Soldaten- u. s. w. Lieder), 4. Balladen, Romanzen und Verschiedenes, 5. Gesellschaftslieder, 6. humoristische Lieder.

Der Anhang enthält Biographisches über die Wort- und Tonpoeten. Bei einer neuen Auflage wäre wohl zu erwägen, ob nicht noch mehr Zweistimmiges, auch einiges Dreistimmige, nebst einigen geistlichen Gesängen aufzunehmen sei.

6. Th. Queling, Dreist. Chöre f. d. Gesangunterr. an Lehrerinnen-Seminaren u. höh. Mädchensch., methodisch geordnet. Paderborn, J. Esser. 1,50 M.

Die verdienstliche Arbeit enthält: a) geistliche Chorgesänge, Motetten und Psalmen klassischer Meister, b) weltliche Chorlieder, unter besonderer Berücksichtigung des edleren Volks- und Vaterlandsliedes, c) dreistimmige kirchliche Gesänge zum Gebrauche beim Gottesdienste sind ausgeschlossen. Die dritte Stimme ist in vielen Liedern so gewählt, daß man sie mitsingen oder weglassen kann. Sämtliche 108 Nummern sind nach dem Inhalte und nach der Schwierigkeit geordnet.

7. W. Bünte, Op. 47: 2 dreist. Lieder f. 2 Sopr. u. 1 Alt. Nr. 1. Mondnacht. 60 Pf.; 2. Der geschwätzige Bach. 60 Pf. Leipzig, K. Fritzsche.

Beide Sätzchen sind wohlgelungen, namentlich das zweite ist allerliebst.

8. Ferd. Janson, Deutsche Schulgesänge für Mädchen ausgew. u. bearb. 4. Heft. 6. verm. u. verb. Aufl. Dresden, G. Kühtmann. 60 Pf.

Enthält nur gutes, hinlänglich bewährtes Material.

9. Bened. Widmann, Volksliederschule. Vereinf. rationelle Methode f. den Volksschul-Gesangunterr. 1. Heft, 3. u. 4. Schulj. 6. Aufl. 20 Pf.; 2. Heft, 5. u. 6. Schulj. 5. Aufl. 24 Pf.; 3. Heft, 7. u. 8. Schulj. 5. Aufl. 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger.

Der Name des Herausgebers hat auf unserem Gebiete einen so guten Klang, daß man sich ungemein wundern muß, die einzelnen Nummern inhaltlich bunt untereinander gewürfelt zu finden. Jedenfalls ist der Frankfurter Altmeister nur durch methodische Gründe dazu bewogen worden.

10. **F. W. Sering**, Liederbuch in syst. Ordnung f. drei- u. mehrkl. Volks- u. Mittelschulen, Op. 107, 5 Hefte. Heft I: Stufe 1 der Mittelsch., Unterkl. d. mehrkl. Volkssch. 16 Pf.; Heft II: Stufe 2 der Mittelsch., Mittelkl. d. mehrkl. Volksschule. Neue Aufl. 24 Pf.; Heft III: 3. Stufe d. Mittelsch., Oberst. d. mehrkl. Volksch. Neue Aufl., 30 Pf. Leipzig, C. Merseburger.

Auch hier spricht ein bereits heimgegangener Meister zu uns. Seinen langjährigen theoretisch und praktisch bewährten Erfahrungen darf man sich getrost anvertrauen. Die textliche Zusammengehörigkeit hat er indes, wie B. Widmann, der innegehaltenen Methode geopfert.

11. **Meinhardt**, Schulliederbuch nebst Uebungsbeispielen f. d. Notensingen. 1. Heft: Unter- u. Mittelkl. 4. Aufl. Halle a/S., R. Mühlmanns Verl. 30 Pf.

Leider sind die aufgenommenen Gesänge inhaltlich nicht wohlgeordnet, wie das neuerdings mit Fug und Recht verlangt wird.

12. **Frz. Vollmacher**, Liederbuch f. Volksschulen. Ausw. ein- u. mehrst. Volkslieder u. Choräle, nebst einem Stufeng. f. Gehör- u. Stimmübg. unter einfachst. Verwendung der Note, nach d. amtlichen Bestimmungen f. d. Prov. Sachsen zusammengest. 1. Heft: Unterkl. 16 Pf.; 2. Heft: Mittelst. 24 Pf.; 3. Heft: Oberst. 36 Pf. Hierzu: Arien, Motetten u. Hymnen f. d. Gebrauch in Schule u. Kirche. Ebendas.

Heft 1 bringt zunächst Vorbereitendes, dann kommen Stimmübungen, leichte Kinder- und Volkslieder, untermischt mit Stimmübungen und acht Chorälen, nebst einigen Liedchen für das Spielen im Freien. Soll auf dieser Stufe schon zweistimmig gesungen werden? Zusammengehöriges hätten wir noch mehr berücksichtigt.

Auch im 2. Heft wechseln Stimmübungen mit Liedermaterial und 11 Chorälen ab. Hier tritt das bunte Allerlei noch mehr zutage als bei Heft 1. Das Zweistimmige ist vorherrschend, während in Heft 3 das Dreistimmige dominiert. 18 Choräle sind zu bewältigen. Bunte Reihe herrscht auch hier.

C. Gesänge für gemischten Chor.

a) Geistliches.

1. **Wilh. Rudnick**, Op. 81: Judas Ischarioth. Eine Passionsmusik f. gem. Chor, Soli u. Orgel (Harm.), Streichinstr. u. Tromp. ad lib. Regensburg, Fr. Gleichauf. 6 M.

Die Personen der größten christlichen Tragödie, welche handelnd und duldend nach der heiligen Ueberlieferung auftreten, sind sehr passend dargestellt. Deswegen werden die zahlreichen Soli und Chöre einen tiefen Eindruck machen. Die Ausführung erfordert nur mäßige Kräfte.

2. **Rich. Bartmuß**, Op. 23: 14 leicht ausführbare Motetten f. gem. Chor. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1 M.

Diese schönen, nach dem Kirchenjahre geordneten Gesänge werden kleineren Chören willkommen sein.

3. **W. Ketschau**, 2 Motetten f. gem. Chor. Nr. 1: Jauchzet Gott alle Lande. 1 M.; Nr. 2: Aller Augen warten auf dich. 1 M. Ebendas.

Beide wohlgelungene Sätze sind den Eltern des Komponisten gewidmet und diesen pflegt man doch wohl nur das Beste darzubieten.

4. **Aug. Klughardt**, Op. 86: Festmotette: „Heil dem Hause, das der Herr erbaut", f. 3 Solost. u. gem. Chor. Ebendas. 2 M.

Ein Gelegenheitsstück, aber von ungewöhnlicher Bedeutung. Es beschäftigt zwei Soprane, Alt (solissime) und vierstimmigen Chor. S. 6 u. 7

der Part. und die sich immer mehr steigernde Polyphonie erfordert ganz geübte Kräfte.

5. **Rich. Bartmuß**, Op. 35: Der Tag der Pfingsten. Oratorium zur Feier der Gründung der christlichen Kirche. Nach Worten der heil. Schrift, sowie nach verschiedenen Dichtungen alter u. neuer Zeit zusammengest. von Frz. Hoffmann. 2. Aufl. Klavierauszug. Ebendas. 6 M.

Diese oratorische Novität kann in zweierlei Form ausgeführt werden, entweder mit Orchester oder mit Orgel allein. Das wirkungsvolle Werk gliedert sich in folgende Teile: Die Gründung der christlichen Kirche, die streitende und triumphierende Kirche.

6. **Max Reger**, Der evangelische Kirchenchor. 40 leicht ausführbare geistl. Gesänge zu allen Festtagen für gem. Chor. Heft 1—4. à 1 M. München, J. Aibl.

Der hochbegabte Autor bietet hier nichts Eigenes, sondern er greift hier auf ältere Meister des Kirchengesanges zurück, indem er klassische Sätze in neuer Bearbeitung darbietet. Nicht nur kirchliche, sondern auch andere Festtage, wie Missionsfest, Taufe, Abendmahl, Trauung, Begräbnis u. s. w. werden berücksichtigt.

7. **G. Häser**, Der 29. Psalm: „Bringet her dem Herrn!" f. gem. Chor. Ebendas. 1 M.

Eine der schönsten neuern Vertonungen dieser Vorlage im modernpolyphonen Stil.

8. **Paul Gerhardt**, Op. 2: Christfeier: „Heil'ge Nacht auf Engelsschwingen". Festmotette f. Kinderst., gem. Chor u. Orgel. Leipzig, Siegel. 4 M.

Eine vortreffliche Arbeit von schönster Wirkung.

9. **Aug. Klughardt**, Op. 85: Judith, Oratorium. Text v. L. Gerlach f. Solost., Chor u. Orch. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 8 M.

Das neue Werk des vielseitigen Dessauer Meisters wird wohl bald eine ähnliche Verbreitung finden, wie sein erstes derartiges Werk „Die Zerstörung Jerusalems", denn es bietet viele dankbare Partien. Zu rühmen ist, daß der Autor sich von törichter „Wagnerei" freigehalten hat.

10. **Gust. Jansen**, Op. 21: a) Vaterunser f. gem. Chor, neue revid. Ausg. 1,20 M. b) Motette: „Herr gedenke unser", f. gem. Chor. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 1,20 M.

Das Gebet des Herrn ist kurz und erbaulich.

Der vielstimmige Satz der Motette (3stimm. Kinder- und Männerchor) wird von erheblicher Wirkung sein.

11. **Jul. Spengel**, Op. 7: Der 39. Psalm: „Siehe, meine Tage sind eine Handbreit vor dir", f. 6stimm. Chor, m. Blasinstr. u. Pauken, od. Orgel. Part. m. unterlegtem Klavierauszug. Ebendas. 7,50 M.

Das ist wohl das bedeutendste geistliche Chorwerk des letzten Jahres. Es schildert die Gefühle beim Hinblick auf das Vergängliche, rafft sich aber hoffnungsvoll auf im Hinblick auf den Herrn aller Herren.

12. **Th. Goldschmid**, Ostermorgen. Kantate f. 3 Solost. (2 Sopran, 1 Alt), gem. Chor u. Gemeindegesang, m. Begl. von Geige, Cello u. Orgel. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 4 M.

Unter den neueren Ostermusiken nimmt die vorliegende sicher einen der ersten Plätze ein. Sie fußt auf der heiligen Schrift und gipfelt in dem Choral: „Jesus, meine Zuversicht". Das Instrumentale bietet eine reiche Fülle von Schönheiten.

13. **K. Mengewein**, Op. 66: 12 Motetten f. 4stimm. gem. Chor a capella zum gottesdienstl. Gebrauch, nach den Festzeiten des Kirchenj. geordnet. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 2,40 M.

Gediegen, kurz und bündig. Der Autor war sehr findig.

14. **P. Gaide**, Op. 48: Gesänge geistl. und weltl. Inhalts, f. Präparandien, Gymnasien u. höhere Bürgersch. Mit genauer Berücksichtigung des Tonumfangs jugendl. Stimmen. Breslau, F. Görlich. 80 Pf.

Die 42 gebotenen Nummern sind gut gewählt, textlich wohlgeordnet und angemessen — von der Zweistimmigkeit bis zur Vierstimmigkeit fortschreitend.

b) **Weltliches.**

1. **W. Rudnick**, Op. 90: Dornröschen, Märchendichtung von Dr. Gensichen f. Soli, gem. Chor u. Orch., resp. Klavierbegl. Regensburg, Fr. Gleichauf. 6 M.

Das unverwüstliche Gebilde ist allerdings schon mehrfach vertont worden. Gleichwohl verdient die vorliegende Gestaltung alle Berücksichtigung, denn sie bietet eine Fülle von neuen Beleuchtungen, die den Eindruck des Ganzen überaus genußreich machen werden.

2. **A. v. Othegraven**, Op. 15: Der Milchbrunnen: „Fern in jenen blauen Bergen", von H. Seidel f. gem. Chor u. Orch. Klavierauszug. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 3,60 M.

Der Dichter verwertet hier eine der schönsten Marienlegenden. Der Tonsetzer hat die poesiereiche Vorlage gar lieblich illustriert, bald ein-, zwei-, drei-, vier- und mehrstimmig, mit herrlichen Steigerungen. Auch das Instrumentale scheint eine hervorragende Rolle zu spielen.

3. **J. Spengel**, Op. 8: Zwiegesang in der Sommernacht f. 6stimm. gem. Chor u. Orch., od. Pianof. zu 4 Hdn. Ebendas. 7,50 M.

Unter den neueren chorischen Erscheinungen nimmt dieser anmutige Satz sicher nicht einen minderwertigen Platz ein.

4. **Karl Mengewein**, Op. 70: Frau Musika. Festkantate f. Soli, Chor u. Orch. Klavierauszug. Berlin, Freie musikal. Vereinigung. 3 M.

In fast dramatischer Haltung wird die geistliche und weltliche Musik (namentlich das Volkslied) in allen Weisen, in Krieg und Frieden, gepriesen, so daß dies sehr wirkungsvolle Werk überall eine glänzende Aufnahme gefunden hat.

5. — Op. 78: Frühlingsfeier. Kantate v. Osterwald f. Soli, Chor u. Orch. Klavierauszug. Ebendas. 3 M.

Die Vorlage ist für Tonmalerei wie geschaffen und letztere verleiht dem Werke außerordentliche Schwungkraft. „Kampf und Sturm", „Wonne und Sonne" haben hier ein lyrisches Prachtstück gezeitigt, das seinesgleichen sucht.

6. **Fr. Kriegskotten**, Op. 33: Lieder und Klänge vom Rhein. Für den Schulchor an höh. Lehranst., im Anschluß an das Festspiel gleichen Namens. Ausg. f. gem. Chor, auch f. Sopran, Alt u. Bariton. Quedlinburg, Vieweg. 3 M.

Alle Sätze der empfehlenswerten Darbietung werden den jugendlichen Sängern, besonders Nr. 5, viel Vergnügen machen.

Hierbei wollen wir bemerken, daß Herr Kriegskotten auch die berühmten K. Löweschen Balladen: „Heinrich der Vogler" und die „Glocken zu Speier", (à 1,80 M.), mit großem Geschick für gemischten Chor eingerichtet hat. Derselbe Verlag.

7. — **Athenischer Festzug.** Scene aus dem klass. Altertum. Nach einer Dichtung von Fel. Dahn. Für gem. Chor, Orch. od. Klavier. Ebendas. 2,50 M.

Dichter und Musiker schildern hier einen Opferzug nach dem Tempel der Minerva, einen zweiteiligen Hymnus anstimmend, der in antiker Einfachheit einherschreitet.

D. Gesänge für Männerchor.

a) Geistliches.

1. **Reinh. Becker,** Op. 86: Wo ist Gott? Hymnus von Fel. Dahn f. Männerchor, Soloquartett od. Halbchor m. Orch. od. Pianoforte, m. unterlegt. Klavierauszug. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 3 M.

Das Werk ist von edeler melodischer Erfindung und namhaft gesteigert, so daß Sänger und Hörer ihre besondere Freude daran haben werden.

2. **Al. Janetschek,** Op. 20: Ewiger Gott laß diese Töne von R. Beuge. Lobgesang f. Männerchor u. Orgel. Ebendas. 1,20 M.

Dieser einfache schöne Chor wird überall zur Erhöhung der Stimmung bei Festlichkeiten beitragen, denn er enthält erhebende Momente.

3. **Jos. Reiter,** a) Op. 29: Todestrost: „Nur Mut in dem gerechten Streit" von Milow, für Männerchor u. Hornquartett (od. Pianoforte). Ebendas. 3 M.
— b) Op. 34: Ewigkeiten. Für 8stimm. Männerchor. Ebendas. 3 M.

Beide Chöre gehören zu dem Besten, was in neuerer Zeit auf diesem Gebiete erschienen ist.

4. **Jos. v. Rheinberger,** Op. 172: Messe in B-dur f. Männerst. mit Blasinstr. od. Orgel. Ebendas. 10 M.

Durch den Heimgang des bayerischen Hochmeisters hat die katholische Kirchenmusik einen ihrer edelsten Träger verloren. In der Vertonung des katholischen Meßtextes ist neuerdings nichts Aehnliches erschienen.

5. **Ludw. Keller,** Op. 61: Gebet: Herr, den ich tief im Herzen trage von Geibel f. Männerchor u. 4 Posaunen. Part. m. unterl. Klavierauszug. Ebendas. 2 M.

Das schöne Gedicht ist auch hier vortrefflich aufgefaßt worden.

6. **O. Model,** Op. 5: 6 geistl. Männerchöre, besonders geeignet für die Festfeiern in höheren Lehranstalten. 6 Hefte. à 10—12 Pf. Quedlinburg, Vieweg.

Einfache, leicht ausführbare — bis auf Nr. 6 — ansprechend komponierte Texte, die in beiderlei Hinsicht zu empfehlen sind.

b) Weltliches.

1. **Ph. Orth,** Op. 155: „Empor mein Volk" von Geibel. Leipzig, C. Kiesler. 60 Pf.
— Op. 156: Der Geiger v. St. Fälten. Ebendas. 60 Pf.
— Op. 158: Daheim ist doch daheim. Ebendas. 60 Pf.
— Op. 160: Des Sängers Wanderlied. Ebendas. 60 Pf.

Alle vier Piecen gehören zu den besseren Erscheinungen dieses Genres.

2. **Ferd. Hummel,** Preußenlied: „Daß wir ein Volk in Waffen sind", f. Männerchor. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 45 Pf.

Recht schwungvoll gehalten.

3. Ausgewählte deutsche Flottenlieder f. Männerchor. Ebendas. 1 M.

Zeitgemäße Erscheinung.

4. Grüße aus dem Liedergarten des deutschen Volkes. 15 Volkslieder f. d. Männerchor bearb. v. Fr. Wiedermann. Heft I, Nr. 1—7, 1 M.; Heft II, Nr. 8—15, 1 M. Leipzig, C. F. Kahnts Nachf.

Gute Auswahl und wohlgeratene Bearbeitung.

5. L. Keller, Op. 59: Reiterlied: „Die bange Nacht ist nun dahin" von G. Herwegh f. Männerchor m. 4 Ventilhörnern, 2 Tromp. u. 3 Pos. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2 M.

Diese neue Vertonung übertrifft frühere wesentlich.

6. Lehrer-Sängerhalle. Ausgewählte Männerchöre, meistens Originalkompositionen bayrischer Lehrer. Herausg. von Alban Lipp. 2. Aufl. Augsburg, Böhm & Sohn. 2 M.

Daß die gebotenen 110 Sätze der fraglichen Sammlung ungewöhnlichen Anklang gefunden haben, beweist die schnell erschienene 2. Auflage. Das schön ausgestattete und billige Buch bietet Chöre für alle Lebenslagen der deutschen Lehrerwelt. Die bayernschen Lehrer haben im großen Ganzen nur Wertvolles beigesteuert. Außerdem sind auch die Altmeister, z. B. Frz. Abt, Beethoven, Gluck, Schubert, Silcher, Palestrina u. s. w. nicht leer ausgegangen. Für katholische Lehrer ist noch ein Anhang von kirchlichen Gesängen beigegeben.

7. Karl Löwe, Hohenzollern-Album, f. 4stimm. Männerchor herausg. v. Dr. M. Runze. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Hier findet man alles, was der berühmte Balladenmeister Verherrlichendes auf das preußische Fürstenhaus geschrieben hat, zweckmäßig zubereitet.

8. C. H. Döring, a) Op. 230: In stiller Nacht von Jul. Gersdorff. Leipzig, R. Forberg. 1 M.
— Op. 131: Der Hexenmeister von demselben. Ebendas. 1 M.

Beide Chöre gehören zu dem Besten, was die neuere populäre Männerchor-Literatur hervorgebracht hat.

9. J. Wycisk, Liebe, Treue, Hoffnung f. 4stimm. Männerchor. Quedlinburg, Vieweg. 60 Pf.

Volkstümliches, leichtes und hübsches Lied.

10. Jul. Örtling, Op. 52: Das deutsche Lied f. 4stimm. Männerchor. Ebendas. 1,20 M.

Wenn dieser Chor halbwegs gut gesungen wird, so dürfte er einen ungewöhnlichen Eindruck machen.

E. Ein- und mehrstimmige Lieder mit Begleitung.

a) Geistliches.

1. Max Reger, 2 geistl. Lieder f. 1 mittlere Singst. mit Begleit. der Orgel. 1. „Wenn in bangen trüben Stunden" von Novalis; 2. Heimweh von Jul. Sturm. München, J. Aibl. 1,50 M.

Beide Gesänge sind tief empfunden und werden einen besondern Eindruck machen, wenn ein intelligenter Sänger und ein gediegener Orgelspieler (die Begleitung ist meist polyphon gehalten) sich gegenseitig die Hände reichen.

2. Rud. Palme, Der kirchliche Sängerchor. Eine Sammlung 3stimm. Gesänge für Kinder-, Frauen- u. Männerchor. 6. Aufl. Leipzig, M. Hesses Verl.
3. — 36 Festmotetten u. religiöse Gesänge f. 3stimm. Kinder- u. Frauenchor. 2. Aufl. Ebendas. 2,50 M.

4. — 60 2stimm. kirchliche Festgesänge mit leichter Orgelbegl., nach der Ordnung des christl. Kirchenjahrs, sowie zu besonderen Gelegenheiten, für Schülerchöre (Sopran u. Alt). Ebendas. 1,50 M.

Alle derartigen Palmeschen Sammlungen erfreuen sich von jeher des besten Rufes.

5. Rich. Bartmuß, Op. 29: Trauungsgesang f. 1 Sopranst. u. 3stimm. Frauenchor m. Orgelbegl. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1 M.

Der schöne Text: „Wo du hingehst", hat hier eine der schönsten Vertonungen erfahren.

6. — Op. 32: 2 Gesänge zur Feier des heil. Weihnachtsfestes f. 3stimm. Chor u. Orgel. Nr. 1. „Du liebes Kind" f. 1 Solost. u. 3stimm. Frauenchor u. Orgel. 1 M.; Nr. 2. Choralmotette: „Uns ist ein Kind geboren." Ebendas. 1 M.

7. — Weihnachtsduett f. 2 Frauenst. u. Orgel. Ebendas. 1 M.

Leicht ausführbare, anmutige Gestaltungen, Nr. 2 ist hymnenartig gehalten. In dem wohlklingenden Duett ist die Melodie zu: „Vom Himmel hoch, da komm' ich her", angenehm verwendet.

8. M. Koch, Op. 32: „Seelen beuget euch!" Geistl. Lied von Knapp f. 1 hohe Singst. m. Orgel. Stuttgart, M. Koch. 1,50 M.

Die vier Strophen des Textes sind sachgemäß durchkomponiert, so daß sie einen erbaulichen Eindruck machen werden.

b) Weltliches.

1. Rud. Palme, Auswahl vorzüglicher Chorstücke f. Gymnasien u. Realschulen, meist mit Klavierbegl., mit besonderer Berücksichtigung des Stimmumfanges. 1. bis 10. Heft. à 2 M. Leipzig, M. Hesses Verl.

Auch bei dieser Sammlung hat der berühmte Autor seinen seltenen Fleiß und sein großes Geschick glänzend bewährt.

2. Thyson-Wolff, Op. 38: Aus der Kinderwelt. 24 Duette für Kinderst. Ebendas. 3 M.

Wir kennen keine ähnliche neuere Sammlung, die gleich Schönes bietet.

3. Leonhard, 4 Terzette f. 2 Sopran u. Alt m. Klavierbegl. Partiturausg. Leipzig, J. Schuberth & Co. 3 M.

Zu empfehlen.

4. H. Pätzold, Op. 3: Drei 4stimm. Frauenchöre. 1. Hoffnung, 2. Der träumende See, 3. Sause- u. Brausewind. Ebendas. 1 M.

Fein empfunden und schön ausgeführt.

5. E. Krebs, Op. 118: Kinder-Duette. 1. Schäfchen, 2. Unschuld, 3. Der Schuß. Ebendas. 1 M.

Allerliebste Sächelchen.

6. Jul. Ortling, Op. 53: Ballade aus dem Trauerspiel „Harald" von E. v. Wildenbruch. a) für Tenor m. Hornquartett. 2,50 M.; b) für Tenor m. Klavier. 1,50 M. Quedlinburg, Vieweg.

Das Waidmännische und Minnigliche des textlichen Vorworts drückt sich in der Musik sehr entsprechend aus. Das Hornquartett repräsentiert das erstere Element ganz entschieden.

II. Klavierspiel.

a) Schulen.

1. **Karl Heuser**, Elementar-Klavierschule auf Grundlage der Urformen der Harmonie, Technik und Applikatur bearb. 2. dem engl. Originale gegenüber verm. Aufl. Leipzig, F. Reinboth. 2,50 M.

Hier kann man sagen: neu, eigenartig und praktisch, so daß dieses Werk einen wesentlichen Fortschritt aufweist. Es wird dem Schüler auf möglichst leichte Art gezeigt, wie er in die Geheimnisse des Klavierspiels eindringen kann.

b) Studien (Etüden).

1. Die Kunst der Fingerfertigkeit von C. Czerny, Op. 70, 1. u. 2. Bd. à 1,50 M., herausg. u. bearb. von C. H. Döring. Leipzig, R. Forberg.

Wie die Neuherausgabe der Czernyschen Geläufigkeitsschule durch den berühmten Dresdener Meister eine der allerbesten ist, so darf auch die vorliegende des andern, ungemein nützlichen Studienwerkes als eine ausgezeichnete genannt werden. Der hier gebotene Etüdenschatz bringt 50 Studien für fast alle Spielformen. Das Ganze ist kritisch beleuchtet und enthält zahlreiche Verbesserungen im Text, sowie bezüglich des Fingersatzes, der Vortragsbezeichnungen u. s. w.

2. **Theod. Wiehmeyer**, Schule der Fingertechnik nach neuen Prinzipien. Bd. 2. Daumen-Untersatzübungen. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1 M.

Für die allseitige Schulung des Daumens ist uns nichts Aehnliches vorgekommen.

3. **J. Moscheles**, Op. 70: Studien für Pianoforte, zur höheren Vollendung bereits gebildeter Klavierspieler, bestehend aus 24 charakterist. Tonstücken in den versch. Dur- u. Molltonarten, m. beigefügt. Fingersatz u. erklärenden Bemerkungen über den Zweck u. Vortrag derselben. Neue korrekte Ausg. von E. Rudorf. Leipzig, Steingräbers Verl. 1,50 M.

Diese mustergültigen Etüden sind hier nicht verbösert oder verwässert wiedergeboten, sondern pietätsvoll in der Originalgestalt. Daß einzelne kleine Fehler der ersten Auflage verbessert worden sind, darf man wohl von einem gewiegten Professor der Berliner Hochschule erwarten.

4. **J. Moscheles**, Op. 95. Charakteristische Studien f. d. Pianoforte, zur höheren Entwickelung des Vortrags u. der Bravour, m. Vortragsbezeichnungen v. A. Eccarius-Sieber. Ebendas. 1,50 M.

Diese außergewöhnlich gehaltvollen Charakterstücke sind nicht so weit verbreitet als das vorige Opus. Und gleichwohl scheinen uns diese eigenartigen Sätze bedeutender und die Technik mehr fördernder als das frühere Werk. Die didaktischen Zutaten des Herausgebers machen diese Sammlung noch willkommener.

Beide Sammlungen sind für das höhere Klavierspiel unerläßlich.

5. **Jul. Knorr**, Materialien für das mechanische Klavierspiel in einer vollständig geordneten Sammlung. Neu rev. u. verm. Ausg. v. Bernh. Wolff. Ebendas. 1,50 M.

Der Verfasser dieser Materialien war zu seiner Zeit eine Größe des Pianofortespiels in Leipzig. Wenn nun auch unsere Technik neuerdings sehr in die Höhe gegangen ist, so sind doch die Grundlagen derselben dieselben geblieben. Nur hie und da hat der Herausgeber, wo es unbedingt notwendig war, nachgeholfen.

6. **E. Haberbier**, Op. 53 u. 59. Etudes-Poésies pour Piano. Nouvelle Edition soigneusement revue par G. Damm. Ebendas. 1,50 M.

Diese poetischen Studien sind in früherer Zeit nicht hinlänglich gewürdigt worden, daher ist es verdienstlich, daß selbige in neuer Gestalt ans Licht getreten sind. Es sind Charakterstücke verschiedenster Art, fern von aller Trockenheit, 32 Nummern mit Etiketten versehen, wie z. B. Frühlings Erwachen, am Quell, Tremolo, Toccata u. s. w. Die unterrichtliche Ausstattung ist vorzüglich. Der Stil nähert sich der Neuzeit.

7. **Hans Seeling**, Op. 10, Nr. 12: Konzertetude in Es-moll. Revid. u. mit Fingersatz versehen von H. Scholz. Ebendas. 50 Pf.

Wer das tiefgrundige Stück — meist in zweistimmigen Terzen-, Quarten- und Sextengriffen einherschreitend, bewältigen will, muß schon sehr vorgeschritten sein.

8. **Knina**, Universal-Uebungen zur Erreichung einer richt. Technik vom Anfang bis zur höheren Ausbildung. Neue korrekte Ausg. v. G. Damm. Ebendas. 1 M.

Durch das vorliegende Werk ist die der jetzigen Zeit entsprechende Technik unbedingt zu erreichen, wenn Lernende und Lehrer darauf achten, daß die einzelnen Uebungen genau nach Vorschrift durchgenommen werden, so daß die musikalische Denkkraft durch das beständige Transponieren der technischen Kombinationen entwickelt wird. Das Ueben von langweiligen Etüden kann, nach des Verfassers Ansicht, durch die hier gebotenen Uebungen wohl größtenteils umgangen werden.

9. **A. Krug**, Op. 103: Studien für das Primavista-Spiel. Leseübungen für das Klavier, zugleich Uebungen für harmonische Analyse. Ebendas. 1,50 M.

Klavierspielern soll hier Material für die Ausführung zur schnellen und leichten Uebersicht beim Notenlesen an die Hand gegeben werden. Absichtlich gewählte enharmonische Notierungen, rascher Harmoniewechsel lassen diese wertvollen Studien, besonders für die moderne Musik, sehr förderlich erscheinen.

10. **Karl Tausig**, Tägliche Studien für das Pianoforte. Mit Terzenskalen in allen Tonarten u. chrom. Tonleiter in Doppelgriffen. In systemat. Ordnung u. mehrfach ganzer Ausschreibung, herausg. von G. Damm. 2 Bände. à 1,50 M. Ebendas.

Der früh geschiedene Tausig war das größte technische Genie — wie mein Freund und Lehrer Dr. Franz Liszt mehrfach bemerkte — seiner Schule. Die von dem jungen Meister erfundenen und zusammengestellten etwas trockenen Technikalien sind von dem Herausgeber meisterhaft ergänzt und revidiert worden.

11. **M. Clementi**, Gradus ad parnassum. Ausgew. Etüden, rev. u. mit Fingersätzen, Vortragszeichen u. Anmerkungen über das richtige Studium derselben versehen. Mit Terzenskalen in allen Tonarten u. chromat. Tonleiter in Doppelgriffen versehen von K. Tausig. Neue korrekte Ausg. unter Rev. von G. Damm. Ebendas. 1,50 M.

K. Tausig hatte die künstlerisch wertvollsten, überaus ersprießlichen Studien mit großem Scharfblick ausgewählt, hin und wieder etwas modernisiert und hinsichtlich des Fingersatzes verbessert. Auch Damm hat hie und da förderlich nachgeholfen und eine der schönsten und wohlfeilsten Ausgaben dieses wichtigen Werkes geliefert.

12. **Franz Liszt**, Technische Studien für das Pianoforte, in 2 Bdn. bearb. u. herausg. von Prof. Mart. Krause. 1. Bd.: Die Tonleiterformen und ihre Vorbereitungen. 5 M.; 2. Bd.: Die Akkordformen. 5 M. Leipzig, J. Schuberth & Co.

Allbekannt ist es längst, daß der Weimarer Großmeister des Klavierspiels eine neue Behandlung des „Allerweltinstruments" angebahnt hat. Die Grundformen des Klavierspiels hat er in dem vorliegenden Werke dargelegt und die Neubearbeitung desselben ist daher besonders verdienstlich, da hier Einzelnes mehr präzisiert und durch didaktische Bemerkungen noch praktischer gestaltet worden ist.

Der 1. Teil dieses eminenten Werkes behandelt die Tonleitern mit allen ihren Vorbereitungen und Ausläufern (Unabhängigkeits-, Fünffinger- und Untersatz-Uebungen); der 2. Teil die Akkordübungen, die ebenso wie jene, zweckmäßig vorbereitet werden. So sorgfältig ist die Anlage, so konsequent die Art der Folgerungen, daß auch die Oktavenübungen sich ganz von selbst als die Anhänge der beiden Teile ergeben.

Wenn des Großmeisters Studien sich schon in ihrer Anlage von allen andern derartigen Werken wesentlich unterscheiden, so erheben sie sich noch durch einen anderen Vorzug über alles bisher Gewohnte, denn die fraglichen Uebungen bleiben nicht etwa beim rein Mechanischen stehen, sondern streben überall der goldenen Praxis zu: der lebendigen Passage. Um den Studierenden nicht zu ermüden, hat Liszt besonders auch das rhythmische Element im Auge behalten.

c) Leichtere Klaviersachen.

1. **B. Wolff**, Der erste Fortschritt. Instruktive Klavier-Etüden, Op. 217. 1. u. 2. Heft. à 1,50 M. Leipzig, Steingräbers Verl.

Die hier vorhandenen 24 Stücklein sind technisch fördernd und zugleich recht unterhaltsam.

2. **Wilh. Popp**, Aus der Kinderwelt. 16 heitere, Lust und Freude bereitende Klavierstücke in ganz leichter Spielart, mit genauer Angabe der Fingersätze u. mit Rücksicht auf kleine Hände komp. Ebendas. 2 M.

Allerhand niedliche und allerliebste Tonbildchen, an denen die lieben Kleinen sich unterhalten und auch lernen können.

3. **Arn. Krug**, Op. 104: Aus den Bergen. 8 Klavierstücke. Ebendas. 1,50 M.

Diese kleinen Charakterstücke enthalten manches Anziehende und sind auf der Mittelstufe ersprießlich.

4. — Op. 103: Studien für das Primavista-Spiel. Leseübungen für Klavier, zugleich Uebungen f. harm. Analyse. Ebendas. 1,50 M.

Talentvollere jugendliche Klavieristen der Mittelstufe werden durch diese Miniaturbilder in rhythmischer und harmonischer Hinsicht, bezüglich des Vomblattspielens, vorwärts kommen.

5. — Op. 101: Aus Feld und Flur. 8 Klavierst. in leichter Spielart. Ebendas. 1,50 M.

Allerliebste Nach- oder Erinnerungsklänge, unterhaltender und instruktiver Natur.

6. — Op. 99: Aus der Puppenstube. 8 Stücke in leichter Spielart komp. Ebendas. 1,20 M.

„Etwas ganz Gefundenes!" werden klavierspielende Mägdlein bei dieser amüsanten Gabe ausrufen.

7. — Op. 97: Blumenstücke f. Klavier. Leipzig, Steingräbers Verl. 1,60 M.

Diese blumistischen Sätzchen werden poetisch veranlagte Schülerinnen auf der Mittelstufe nicht wenig interessieren.

8. — Op. 95: 2 kleine Sonaten in leichter Spielart. Ebendas. 1,60 M.

Melodisches und Bildendes sind hier aufs beste vereinigt.

9. **Bernh. Wolff**, Op. 202: Album für die Jugend. 21 kleine Vortragsstücke für Pianoforte. Ebendas. 2 M.

Zu Anfang der mittleren Stufe werden diese ansprechenden Sätzchen gern gebraucht werden.

10. **Jul. Knorr**, Wegweiser für die Klavierschüler im ersten Stadium. Eine Sammlung ausgewählter Klavierstücke in möglichst rechter Progression, nebst techn. Uebungen. Neue revid. u. vervollständigte Ausg. v. B. Wolff. Ebendas. 1,50 M.

Eine wahre Fundgrube von lieblichen Melodien und technischen Uebungen in aufsteigender Ordnung, ganzer 202 Nummern!

11. Dr. **Hugo Riemann**, Op. 58: 21 leichte lyrische Stücke für das Pianoforte. Ebendas. 2 M.

12. — Op. 59: Jugendlust. 25 Unterhaltungen für kleine Klavierschüler. Ebendas. 1 M.

13. — Op. 57: 6 Sonatinen für Pianoforte. Ebendas. 2 M.

Der Autor ist nicht nur ein grundgelehrter Theoretiker, sondern er versteht es auch, aus höherer Sphäre herabzusteigen und sich den Anschauungen der jüngeren Menschenwelt angemessen zu nähern, ohne in faden Klingklang zu verfallen.

14. **Arn. Krug**, Op. 108: Fibel für junge Musikanten. Leichte Klavierstücke. Ebendas. 1,50 M.

Der Autor hat zunächst für seine Kinder leichte Stückchen, nach dem Alphabet geordnet, in Form von kleinen charakteristischen Sätzchen, entworfen, als Abendliedchen, Bäumchen ohne Blätter, Carlchens Traum u. s. w. Wir sind der Meinung, daß auch andere musikalische Kindlein Freude an diesen ansprechenden Tonblüten haben werden.

15. **A. Lipps** Salon-Album für Pianoforte zu 2 Händen. Augsburg, Böhm & Sohn. 2 M.

Die überaus nette, billige Sammlung, aus verschiedenen Tanzformen bestehend von süddeutschen Komponisten, eignet sich besonders zu Festgeschenken.

16. **Rich. Kleinmichel**, Neuer Melodienschatz. 100 beliebte Volkslieder, Gesänge, Opernmelodien und Tänze für Pianoforte leicht bearb. Leipzig, E. Eulenburg. 1,50 M.

Ein wahrhaft „goldenes Album" zur Gemütsergötzung für die Jugend entworfen.

17. **Louis Köhler**, Op. 165: Sonatenstudien in Sätzen klass. u. neuerer Meister als notwendiges Material für den Klavierunterr. zubereitet u. mit theoret. Texte herausg. Heft 1—6. à 2 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Unter ähnlichen Sammelwerken ist das vorliegende eins der allerbesten.

18. **Theod. Kirchner**, a) Op. 78: Die Monate des Jahres. 12 kleine Stücke für Klavier. 3 M. b) Op. 101: 4 Klavierstücke. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2,40 M.

Unter den Komponisten für Genrestücke nimmt Kirchner sicher einen

der ersten Plätze ein, denn alle seine Werke sind von Geist und Leben durchdrungen. Zudem hat der verdienstvolle Verleger namentlich das erstere Opus mit seinem Geschmacke durch schöne Bilder noch annehmlicher gemacht.

d) Schwerere Klaviersachen.

1. **Franz Liszt**, Ungarische Krönungsmesse für das Klavier zu 2 Händen einger. von Aug. Strabal. Leipzig, J. Schuberth & Co. 6 M.

Das ist jedenfalls eine der originellsten Kompositionen des katholischen Meßtextes. Die Musik wurzelt in katholischen und ungarischen Motiven. Die schwierige Uebertragung ist vorzüglich gelungen. Freilich muß man mit der neueren Klaviertechnik vertraut sein.

Dasselbe fordern auch

2. die Bearbeitungen der 3 berühmten Schubertschen Lieder: a) Einsamkeit. 1,20 M.; b) Suleika. 2 M.; c) Die Allmacht. 2 M. für das Klavier zu 2 Händen, sowie der große Trauermarsch auf den Tod des Kaisers Alexander I., von dems. Meister. Ebendas. 2 M.

3. **Ign. Moscheles**, Op. 58: Konzert in G-moll für das Pianoforte (mit Begl. des Orch.). Neue Ausg. mit unterlegt. 2. Pianoforte von E. Rudorf. Leipzig, Steingräbers Verl. 1,25 M.

Unter den älteren klassischen Konzerten nimmt das vorliegende immer noch einen vorzüglichen Rang ein, sowohl nach Erfindung, als auch nach thematischem Aufbau. Die Bearbeitung läßt nichts zu wünschen übrig.

4. **W. Berger**, Op. 58: Humoresken für das Pianoforte. Heft 1 u. 2. à 2,50 M. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Wenn auch nicht von Humor strotzend, so waltet doch in diesen Piecen ein erquicklich heiterer Ton.

5. **S. Bach**, 6 Präludien u. Fugen für die Orgel, für das Pianoforte zu 2 Händen bearb. v. Eugen d'Albert. 6 Hefte. à 1 M. Leipzig, R. Forberg.

Der berühmte Virtuos aus der Lisztschen Schule hat, nach seines Meisters Vorbild, diesen klassischen Werken durchaus keine Gewalt angetan, so daß selbige fast als Originalstücke erscheinen. Etwas mehr Vortragszeichen hätten nichts schaden können.

6. **L. v. Beethoven**, Adagio (D-moll) aus dem Quartett, Op. 18, Nr. 1, für das Pianoforte zu 2 Händen übertr. von Aug. Strabal. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1,50 M.

Eine sehr wirksame Bearbeitung.

7. **J. Ludw. Krebs**, Präludium u. Doppelfuge für die Orgel, für das Pianoforte bearb. v. A. Strabal. Ebendas. 3 M.

Das größte Orgelwerk von „dem einzigen Krebs", den der alte Seb. Bach in seinem „Bache" gefangen hatte, hat hier eine kongeniale Uebertragung gefunden. Die Vortragsbezeichnungen hätten etwas vermehrt werden können.

8. Original-Kompositionen u. Bearb. klassischer Werke f. Pianoforte von Karl Tausig. Neue korrekte Ausg., unter Revision von Gust. Damm. 1. Bd.: Original-Kompositionen. 1,50 M.; 2. Bd.: Bearbeitg. für den Konzertvortrag. 1,50 M. Leipzig, Steingräbers Verl.

Wer den neuen Klavierstil Frz. Lisźts in einem der berühmtesten Vertreter desselben kennen lernen will, der trete an diese in vervollkommneter Gestalt dargebotenen Werke heran. Von Tausig selbst sind zu finden:

2 große Konzert-Etüden, 3 geist- und effektvolle Kapricen über Tanzthemen des älteren „Strauß", sowie die berühmten Zigeunerweisen.

Die Bearbeitungen bieten: 5 klassische Sätze von Dom. Scarlatti, 3 Piecen von Frz. Schuberth, darunter der berühmte Militärmarsch. Auch die noch immer frische „Aufforderung zum Tanze" von C. M. von Weber, mit allerhand feinen Zutaten von Tausig, finden wir darunter nebst Gnomenchor und Sylphenchor von H. Berlioz. Ein Meisterstück der Uebertragung bietet die überaus wirksame geniale Toccate und Fuge in D-moll von Seb. Bach.

9. **Seb. Bachs wohltemperierte Klavier.** Ausgewählte Präludien u. Fugen, bearb. u. hrsg. von K. Tausig. Neue korrekte Ausg. revid. v. G. Damm (Th. Steingräber). Ebendas. 1,80 M.

Diese Auswahl des Allerbesten aus der „weltlichen musikalischen Bibel" ist in jeder Beziehung musterhaft.

10. **Beethovens Kadenzen zu dessen Klavier-Konzerten,** ausgew. u. herausg. von F. Busoni. Magdeburg, Heinrichshofens Verl.

Die hier gebotenen Improvisationen von des Meisters eigener Hand entsprechen dem Geiste seiner Klavier-Symphonien doch wohl am allerbesten. Die kleinen Aenderungen wurden im Sinn des modernen Klaviersatzes zugefügt.

11. Schließlich erlauben wir uns noch auf ein für das höhere Klavierspiel sehr wichtiges Werk aufmerksam zu machen. Es ist das „Liszt-Pädagogium". Klavierkompositionen Liszts nebst unedierten Veränderungen, Zusätzen und Kadenzen nach des Meisters Lehren. Pädagogisch glossiert von L. Ramann. Mit Beiträgen von A. Stradal, Kellermann, Göllerich, Porges, Volckmann, Rennebaum u. s. w. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1. bis 5. Serie. à 2 M.

Das Werk der berühmten Musikpädagogin enthält eine Fülle von Anregungen, nicht allein für den geistvollen Vortrag Liszt'scher Klavierwerke, sondern auch wichtige Fingerzeige für andere Produktionen des modernen Klavierspiels.

e) Vierhändige Klaviersachen.

1. **J. Moscheles,** Op. 92: Hommage à Händel. Leipzig, C. F. Peters. 1,50 M.

Eine Huldigung eines Meisters an einen noch größeren von bleibendem Wert.*)

2. **R. Wagner,** Kaisermarsch arr. von R. Kleinmichel. Ebendas. 2 M.

Eins der wertvollsten symphonischen Werke aus der großen Zeit des deutschen Aufschwunges unter Kaiser Wilhelm I., Bismarck und Moltke, in leichterer Bearbeitung.

3. **Nic. v. Wilm,** Op. 180: Suite Nr. 7 in E-moll für das Pianoforte zu 4 Händen. 5 Hefte. à 1,50 bis 2 M. Leipzig, R. Forberg.

Alle fünf Stücke sind von angenehmer Frische und von seltenem Wohlklang, ohne außergewöhnliche Schwierigkeiten, rühmlich abstechend von manchen neueren extravaganten Kundgebungen.

4. **Tschaikowsky** (Op. 11), Streichquartett für Klavier zu 4 Händen einger. von O. Singer. Ebendas. 9 M.

Ein interessantes und originelles Werk, aber ziemlich schwieriger als das vorgenannte. Das Arrangement ist vortrefflich.

*) Dasselbe Werk ist auch für 2 Pianoforte in seiner schönen Partiturausg. von E. Rudorff (Leipzig, Steingräber) erschienen.

5. **Hektor Berlioz' Werke** für 2 Pianoforte zu 4 Händen übertr. von **Otto Singer.**
   1. Ouv. aus der Oper **Benvenuto Cellini.** 2 M.
   2. **Der römische Karneval** (zur Einleitung des 2. Aktes der genannten Oper). 5 M.
   3. **Aus der dramat. Symphonie Romeo u. Julie:** a) **Großes Fest bei d. Capulets.** 7,50 M.; b) **Liebesscene.** 4,50 M.; c) **Die Königin Mab u. die Fee des Gesanges.** 7,50 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Da der größte französische Instrumentalkomponist immer mehr anerkannt wird, so darf diese Darbietung in neuer Form bestens begrüßt werden, da selbige mit großem Geschick ausgeführt worden ist.

6. **Arno Praus, Kinderscene.** Stücke im Umfange von 5 Tönen, zu 4 Händen. Prag, Urbanek.

Trotz der Beschränkung hat der Autor es doch verstanden, seinen Sächelchen einen ansprechenden Inhalt zu verleihen.

7. **Arno Kleffel,** Op. 30: **Aus Heimat und Fremde.** 3 Hefte. à 3,50 M. Berlin, Ries & Erler.
   — Op. 32: **Musikalische Illustrationen.** 2 Hefte. à 2,50 M. Ebendas.
   — **Fremde Volksweisen.** Heft 1 u. 2. à 4 M. Heft 3 u. 4. à 4,50 M.

Musikalisch wertvolle Stücklein, die der instruktiven Tendenz nicht entbehren.

8. **R. v. Wilm,** Op. 50: **Deutsche Poesien in musikalischem Gewande.** 3 Hefte. à 4 M. Ebendas.

Nicht nur gemütlich und stilvoll, sondern auch mit vielen bildenden Momenten durchsetzt.

f) Für Pianoforte und andere Instrumente.

1. **J. Haydn, Kinder-Symphonie,** einger. für das Pianoforte u. 7 Kinderinstrum. v. F. L. Schubert. Leipzig, R. Forberg.

Diese naive Tondichtung des gemütlichen „Vater" Haydn ist zwar mehrfach nachgeahmt, aber nicht erreicht worden.

2. **C. H. Döring,** Op. 6: **Drei lyrische Stücke** für Pianoforte u. Violine. Leipzig, J. Schuberth & Co. 3 M.

Unterhaltsam und gediegen.

3. **C. Hering,** Op. 14: **16 Musikstücke mit Violine.** Leipzig, C. F. W. Siegel.

Vornehmlich tätig ist hier nur das Pianoforte, denn der Violinpart kann von dem kleinsten Spieler der ersten Stufe gespielt werden; drei Stücklein können sogar auf leeren Saiten gespielt werden.

4. **R. Hofmann,** Op. 53 (3 M.), 54 (5 M.), 55 (4,50 M.), 56 (4,50 M.), 67 (3,50 M.), 68 (4,50 M.). **Leichte Trios** für Pianoforte, Violine u. Cello. Ebendas.

In kindlichem Geiste gehalten, melodisch und lehrreich.

5. **Ludw. Meyer,** Op. 16: **5 Kinder-Trios** für Klavier, Geige und Cello. Ebendas.

Leicht und anspruchslos.

6. **Frz. Schubert,** Op. 137: **3 Sonatinen** für Klavier u. Violine. Leipzig, Schuberth & Co. 1,20 M.

In jeder Beziehung des großen Liederkönigs würdig.

7. **Max Reger**, Op. 49: 2 Sonaten für Klavier und Klarinette. 2 Hefte. à 6 M. München, J. Aibl.

Ziemlich schwierig, aber auch um so gehaltvoller, an Dr. Joh. Brahms erinnernd.

8. **Klassische Stücke** für 2 Violinen u. Klavier. Bd. I—III. à 2 M. Leipzig, C. F. Peters.

Sehr wertvoller Inhalt in geschmackvollem Arrangement.

9. **Pleyels Duos** für 2 Violinen und Klavier. 2 Hefte. à 1,50 M. Ebendas.

Im Haydnschen Stile gehalten, daher leicht und verdaulich.

10. **P. Tschaikowsky**, Allegro gracioso aus Op. 74 für Pianoforte u. Cello übertragen von J. v. Lier. Leipzig, R. Forberg. 1,50 M.

Ein nicht nur ganz origineller, sondern auch ein sehr poetisch-anmutiger Satz.

III. Violinspiel.

1. **Technisches u. Musikalisches** für Violine von Rich. Hofmann. Abt. 1, Op. 107: 50 leichte melodische Stücke (Studien in der 1. Lage u. in allen Tonarten), Heft 1 u. 2 à 2 M.; Abt. 2, Op. 108: 40 melodische Studien in allen Tonarten u. Lagen, Heft 1 u. 2. à 2 M. Leipzig, J. H. Zimmermann.

Diese mit besonderem Geschick entworfenen Uebungen bilden eine zweckmäßige Ergänzung zu der großen Violinschule des Verfassers (Op. 93—96), welche früher in gleichem Verlage erschienen ist.

2. **Hans Sitt**, 8 ausgewählte Violin-Kompositionen zusammengestellt. Leipzig, E. Eulenburg. 1,50 M.

Wer die drei ersten Lagen auf der Violine beherrscht, der findet hier Stücke, die ihresgleichen suchen.

3. **Herm. Ritter**, 6 Stücke von Meistern des 17. u. 18. Jahrh. für Viola alta od. Violine mit Klavier od. Orgel bearb. Leipzig, O. Junne.

Wertvolle Sätze und sehr gut bearbeitet.

4. **A. Lottmann**, Die ersten Elemente des Violinspiels für Anfänger, mit besonderer Berücksichtigung des Musikunterrichts in Präparandenschulen u. Seminaren, bis zu dem Lagenspiel fortgeführt. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 3 M.

Hier ist der pädagogische Grundsatz: den Anfängern die Ueberwindung von Schwierigkeiten verschiedener Art nicht zu gleicher Zeit zuzumuten, innegehalten, sondern dieselben in ihre Elemente zu zerlegen und die eine nach der anderen abzutun, so daß diese Erscheinung eine wirkliche Bereicherung unserer Literatur abgibt. Die Klavierbegleitung ist geeignet, die etwas trockenen Uebungen annehmlicher zu machen. Ausgeschlossen ist durchaus nicht, entsprechende melodische und leichte Sächelchen einzuschalten.

5. — 7 leichte Melodien und Charakterstücke für Violine u. Klavier (ohne Untersatz im Klavier, mit Beschränkung auf die 1. Applikatur in der Violine). Ebendas. 3 M.

Als wertvolle Ergänzung der vorgenannten Schule sind diese Stückchen anzusehen, denn sie sind nicht nur instruktiv, sondern auch geist- und lebensvoll.

6. **Jeno Hubay**, Op. 87: Deux Morceaux pour Violon et Piano. Leipzig, R. Forberg. 2,50 M.
— Op. 88: Perpetuum mobile. Pièce de Concert pour Violon. Ebendas. 2,50 M.

— Op. 89: Dix Etudes concertantes pour le Violon. Cahier 1 u. 2. à 3 M. Ebendas.

Die beiden Etüden stehen im Dienst des höhern Violinspiels. Op. 87 erfordert weniger Technik, glänzt aber durch seinen musikalischen Inhalt. Op. 88 verlangt eine ganz gehörige Durchbildung.

7. L. Kron, Am häuslichen Herd. Beliebte Kompositionen für Violine (bis zur 3. Lage) u. Pianoforte leicht arr. Heft 1—4. à 1,50 M. Leipzig, E. Eulenburg.

Geschmackvoll ausgewählte Sachen, die trefflich bearbeitet wurden.

8. Chr. H. Hohmanns Violinschule. Nach modernen Grundsätzen umgearb. und durch sorgfältig gewählten neuen Uebungsstoff, sowie durch Tonleiter- u. Akkord-Studien vervollständigt durch Heinr. Dessauer. Mainz, B. Schotts Söhne. 3 M.

Trotz des zahlreichen neu hinzugefügten Materials ist das ursprüngliche Wesen des berühmten Werkes erhalten geblieben; es entspricht aber zugleich den gesteigerten Ansprüchen der Gegenwart.

9. G. Eberhardt, Violin-Kursus. Heft 1 (1. Lage) für Anfänger. 1,50 M.; Heft 2 (2. bis 7. Lage) für Fortgeschrittenere. 2 M. Magdeburg, Heinrichshofens Verl.

Das von einer bewährten Autorität entworfene Werk bietet im 1. Heft folgendes: Melodische Uebungsstücke zur Befestigung der Intervalle und Rhythmik (Uebungsstücke auf 1—3 Saiten, Stücke mit weiterer Benutzung ungleicher Fingerstellung und Einführung der Bindungen, desgleichen für ruhige Führung des Bogens zur Erzeugung eines schönen Tones, Uebungen in den verschiedenen Stricharten und Geläufigkeitsstücken in den verschiedenen Tonarten.) Der 2. Teil ist nicht minder sorgfältig erwogen, die noch übrigen Lagen werden vielfach geübt.

10. Violinschule von Ch. de Beriot. (Op. 102.) Neue durchgesehene u. vervollständigte Ausg. von Hugo Heermann. 1. Abt.: Elementartechnik. 3 M.; 2. Abt.: Virtuosentechnik. 5 M.; 3. Abt.: Vom Vortrag u. seinen Elementen. 3 M. Mainz, B. Schotts Söhne.

Dies scheint uns das bedeutendste Werk für das Violinspiel zu sein, das in letzter Zeit erschienen ist. Der Neubearbeiter ist selbst in der belgisch-französischen Geigenschule gebildet worden, so daß er der Arbeit ein volles Verständnis und die wünschenswerteste Sympathie entgegenbrachte. Die Anforderungen der Neuzeit machten aber gar mancherlei Veränderungen notwendig. Während daher einerseits manches den modernen Ansprüchen gemäß erweitert werden mußte, geriet auch andererseits einiges, als überflüssig Erscheinendes, in Wegfall, wodurch aber die Grundlage des Originals — die betreffende Methode hat sich ja glänzend bewährt — in keinerlei Weise beeinträchtigt wurde.

Ein Hauptvorzug der großartigen Arbeit ist der — und dieser ist in pädagogischer Hinsicht sehr bedeutend — daß das Uebungsmaterial der klassischen Violinliteratur entnommen ist.

IV. Orgelspiel.

a) Schulen.

1. Friedr. Zimmer, Orgelschule. Eine theoretisch-praktische Anleitung zur Erlernung des kirchlichen Orgelspiels. Für angehende Organisten, insonderheit zum Gebrauch in Präparandenanstalten u. Seminaren bearb. 1. Teil, Unterstufe: Manual- u. einf. Pedalübungen. 7. durchges. u. verb. Aufl. 1,50 M.; 2. Teil,

Mittelstufe: Uebungen mit verschiedenen Pedal-Applikaturen. 4. Aufl. 1,50 M.; 3. Teil, Oberstufe: Das Orgelspiel in den verschiedenen Teilen des evangel. Gottesdienstes. 3. Aufl. 2,50 M. Quedlinburg, Vieweg.

Der 1899 heimgegangene Seminarlehrer Zimmer war einer der tätigsten musikalischen Pädagogiker, denn er hat in allen Branchen unserer Lehrkunst Verdienstliches geleistet, weil er durch und durch ein tüchtiger Theoretiker und Praktiker war. In seiner weitverbreiteten Schule wollte er Kantoren und Organisten nicht Anleitung zum Virtuosentum geben, sondern er hatte nur das kirchliche Orgelspiel ganz besonders im Auge. Der anfangende Spieler sollte hinreichend vertraut werden mit einer hinreichenden Anzahl melodischer und harmonischer Verbindungen, nebst Schlußformeln, wie solche beim Gottesdienste gefordert werden. Prä- und Postludien sind nach Form, Inhalt und Ausdehnung unterschiedlich. Der ausgeglichene und der sogen. rhythmische Choral wird berücksichtigt. Die Uebungsbeispiele sind von verschiedenen Meistern. Der triomäßige Choral, die Choralfiguration und die Choralfuge sind vorgeführt. Ob die vorgeführte D-dur-Fuge im dritten Teil wirklich von Seb. Bach ist, glauben wir nicht; wenigstens ist dieselbe in der Gesamtausgabe der Bachschen Orgelwerke der deutschen Bachgesellschaft nicht zu finden. Vertreten sind in diesem Lehrbuche der Satz, die Periode, das Lied, der einfache und doppelte Kontrapunkt, die Imitation, der Kanon, die Fuge und der thematische Satz. Auch das nötigste über Konstruktion und Pflege der Orgel ist beigegeben. Schließlich ist der Arbeit auch ein Ratgeber für diejenigen beigefügt, welche sich auf unserem Gebiete noch weiterbilden wollen.

b) Leichtere Orgelsachen.

1. Neues Orgelbuch, enthaltend 170 Orgelkompositionen, in 2 Abteilungen zusammengestellt — meistens leichterer Spielart — in allen Dur- u. Molltonarten von 41 Komponisten der Jetztzeit, welche (außer zwei geistl. Herren) aus dem deutschen Lehrerstande hervorgegangen sind, u. resp. demselben noch angehören. Herausg. von F. X. Klotzbücher. Ravensburg, Dornsche Verl. 4,50 M.

Diese ungemein reichhaltige Sammlung macht dem deutschen Lehrerstande alle Ehre, denn das eingegangene Material ist sorgfältig gesichtet und angemessen geordnet worden, so daß es auch schwächeren Orgelspielern zugänglich ist. Namentlich die 1. Abteilung wird den letzteren angenehm sein, während die 2. Abteilung ausgeführtere Stücke enthält. Bezüglich des Fußsatzes bringt der Herausgeber seine eigene Applikatur. Leider sind die deutschen Orgelspieler noch nicht so weit vorgeschritten, sich über ein einheitliches derartiges System zu einigen. Ein allgemeiner deutscher Organistenverein ist leider noch nicht in Aussicht, während die deutschen Orgelbauer sich bereits geeinigt haben. —

2. Sammlung (Orgelalbum) von Präludien, Choralbearbeitungen u. Uebergängen, Nachspielen, Tonsätzen mit freien Motiven u. Arien m. Orgelbegl., zum gottesdienstl., sowie zum Konzertgebrauch herausg. von A. Eckardt. Essen, G. D. Bädeker. 6 M.

Aus der lebendigen Praxis eines frühverklärten Kollegen hervorgegangen, bringt diese Sammlung gar mancherlei Gutes, in leichterer Fassung von älteren und neueren Tonsetzern. Dieselbe ist in vier Gruppen gegliedert, nämlich: a) in Choralvorspiele, b) Choralbearbeitungen und Uebergänge, c) Nachspiele, d) Tonsätze mit freien Motiven, e) Arien mit Orgelbegleitung. Im Anhange befinden sich noch sechs größere wertvolle Stücke.

3. **Max Gulbins**, Op. 16: 36 Choralvorspiele für die Orgel. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 2 M.

Nicht nach der Schablone gearbeitet, sondern in geistvoller Weise werden die Choralthemen benutzt. Es sind diese Gaben auch weniger geübten Spielern zugänglich, kurz und erbaulich.

4. Dr. **Joh. Georg Herzog**, Op. 80: 20 Orgelstücke verschied. Charakters. Ebendas. 3 M.

Trotz seines hohen Alters ist der Münchener Meister auf dem Gebiete der heiligen Cäcilie immer noch erfolgreich tätig, denn die vorliegende Sammlung bietet kirchlich-würdige, frische und fein gearbeitete Vor- und Nachspiele verschiedener Art. Einiges kann sogar in Konzerten verwandt werden.

5. **Leuckarts** Orgel-Album. 285 Vorspiele zu 170 Chorälen der evang. Kirche, herausg. von G. Merk, Op. 39. Ebendas. 6 M.

Unter den neueren derartigen Sammlungen nimmt die genannte wohl einen der vorzüglichsten Plätze ein, denn 1. ist sie ungemein reichhaltig, 2. zu einem Chorale sind oft mehrere Präludien vorhanden, 3. die aufgenommenen Stücke sind meist Originalarbeiten, größtenteils von schlesischen Organisten. Auch von dem berühmten Meister Adolf Hesse ist einiges noch nicht Bekannte vorhanden. 4. Auch freie Vorspiele sind zu finden. 5. Die meisten Sätze sind kurz und leicht. Bei längeren Nummern sind Kürzungen angegeben. 6. Die Haltung aller Vorspiele ist gediegen und kirchlich-würdig.

6. **Fr. W. Trautner**, Op. 18: 10 Fugen für die Orgel. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 2,40 M.

Kleinere, aber fein gearbeitete kontrapunktische, leichtere Sätze. Es sind sogar Doppel- und Tripel-Fugen darunter.

7. **E. H. Wolfram**, Handbuch des gottesdienstl. Orgelspiels. Eine Sammlung von über 1000 Intonationen, Vor- u. Nachspielen, Schlüssen, Modulationen u. Zwischenspielen für Orgel u. Harmonium, m. Berücksichtigung aller kirchl. Verhältnisse u. für jedes Choralbuch passend. Bearb. u. herausg. Leipzig, A. Deichert Nachf. 4 M.

Ein wahres Vademekum, namentlich für schwächere Organisten. Der Herausgeber hat Umschau in der gesamten Orgelliteratur gehalten, doch sind einige Meister leider übergangen worden, z. B. Friedr. Kühmstedt, J. G. Töpfer u. s. w.

8. 200 Choralvorspiele für die Orgel komp. von K. Piutti. (Op. 34.) Berlin, H. L. Schröter.

Jeder Satz zeigt die Hand des Meisters und die Phantasie eines in seiner Gestaltungskraft fast unerschöpflichen Künstlers.

9. **M. Koch**, Op. 38: 60 leichte Orgelstücke, mit Finger- u. Fußsatz versehen. Stuttgart, M. Koch. 1,80 M.

Bald größer, bald kleiner, aber immer fein, nicht abgeblaßten Organistenzwirn darbietend, sondern eigene Gedanken in geistvoller Form repräsentierend.

10. **W. Teschner**, Op. 4: 4 Präludien für die Orgel, zum unterrichtl. Gebrauch, sowie zum Gebrauche beim Gottesdienste. Quedlinburg, Vieweg. 80 Pf.

Ansprechend, gediegen und leicht.

11. **Gust. Haug**, Op. 10: 3 Präludien für die Orgel. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1,50 M.

Wertvolle größere Vorspiele in moderner Polyphonie. Besonders anmutig klingt Nr. 1.

c) Größere Orgelsachen.

1. **Max Reger**, Op. 52: 3 Fantasien für die Orgel über die Choräle: 1. Alle Menschen müssen sterben. 3 M.; 2. Wachet auf, ruft uns die Stimme. 3 M.; 3. Halleluja! Gott zu loben. 3 M. München, J. Aibl.

Diese gewaltigen Paraphrasen bilden unstreitig den Höhepunkt des modernen Orgelspiels. Freilich, im alten Zopfstil Festgefahrene dürfen sich nicht an diese kühnen Ergüsse einer großartigen Phantasie wagen.

2. Ausgewählte Orgelwerke Alt-Böhmischer Meister. Durchgesehen u. herausg. von Otto Schmid-Dresden. 2 Hefte. à 2 M. Berlin, Schlesinger.

Diese Ausgrabung weist schlagend nach, daß schon zur Zeit Seb. Bachs bedeutende Tonsetzer in Böhmen lebten. Die hier gebotenen Werke verschiedener Gattung sind von Bohuslav Czernohorsky (1684—1740), Joh. Zach (1699—1773) und Jos. Seeger (1716—1782) und beanspruchen bleibenden Kunstwert.

3. **Joh. Kaspar Ferd. Fischer**, Sämtliche Werke für Klavier u. Orgel. Herausg. von Ernst v. Werra. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 15 M.

Das ist eine noch bedeutendere „Anslichtziehung" der Werke eines halbvergessenen und doch eines großen Vorgängers Seb. Bachs, der neben D. Buxtehude, Pachelbel und Froberger einen Ehrenplatz einnehmen muß. Mutmaßlich lebte dieser sehr bedeutende süddeutsche Meister von 1670 bis 1738. Er galt zu seiner Zeit als einer der größten Klavier- und Orgelspieler.

In der vorliegenden Prachtausgabe findet man zunächst 8 Suiten, die meistens aus damaligen Tanzformen bestehen. Manche Stellen dieser geist- und lebensvollen Piecen klingen fast modern. Die 2. Abteilung bringt einen musikalischen „Parnaß", in welchem der geniale Autor alle neun Musen zu charakterisieren sucht, also eine Art Programmmusik. In der Ariadne Musica finden sich lediglich Orgelstücke: kurze Vorspiele und geistvolle Miniatur-Fugen. Im „musikalischen Blumenstrauß" werden ähnliche Tonblüten gespendet. In allen acht Nummern finden sich zu einem kurzen Vorspiele nicht weniger als sechs Fughetten, nichts weniger als trockener Natur. Sämtliche Piecen erfordern keine große Technik, um so mehr als das Pedal nur wenig beansprucht wird.

4. **H. W. Nicholl**, Op. 33, Heft 2: Präludien u. Fugen, Nr. 4—6. Leipzig, C. F. Peters. 2 M.
— Op. 35: Symphonische Präludien u. Fugen (Nr. 3). Ebendas. 2 M.
— Op. 42: Symphonische Sonate für die Orgel. Ebendas. 3 M.

Nicholl ist ein geborener Polyphoniker und Symphoniker. Er bildet mit Max Reger und Hans Fährmann in Dresden den Höhepunkt des modernen Orgelspiels. Hierbei kann man mit Goethe sprechen: „Natur und Kunst auf ihrem höchsten Gipfel muten alle Menschen an."

5. **M. Reger**, Op. 59: 12 Stücke für die Orgel. Heft 1 u. 2. à 2 M. Leipzig, C. F. Peters.

Hier bietet der fleißige Komponist ein Dutzend leichter Stimmungsbilder, aber keine Dutzendware.

6. **E. Riemenschneider**, Op. 29a: Stimmungsbilder. 5 Stücke für die Org., zum gottesdienstlichen u. Konzertgebrauch. Leipzig, Steingräbers Verl. 2 M.

In die meisten dieser schönen Charakterstücke sind sehr glücklich entsprechende Choralweisen verwebt, wodurch die Wirkung erhöht wird. Eine zweite Ausgabe ist für das Harmonium bestimmt.

7. **J. v. Rheinberger**, Op. 196: Zur Friedensfeier. 20. Orgelsonate. Leipzig, R. Forberg. 4 M.

Die letzte Gabe des verklärten Münchener Meisters! Alle vier Sätze: Präludium, Intermezzo, Pastorale und Finale bekunden eine solche Frische der Erfindung und Formgewandtheit, daß wir nicht anstehen, dieser herrlichen Tondichtung den ersten Preis zuzusprechen. Auch mittleren Kräften ist das Meisterwerk zugänglich.

8. **J. A. Krygell**, Op. 19: Fantasie appassionata in Fis-moll. Kopenhagen, W. Hansen. 2,50 M.

Ein wertvolles Werk eines der besten dänischen Organisten. Als „Sonnenblick" erglänzt im ersten Satze der Choral: „Nun danket alle Gott".

9. Passacaglia (D-moll) für die Orgel von W. Mittelschulte. Leipzig, E. W. Fritzsch. 3 M.

Ein gewaltiges, uns sehr überraschendes Werk. Zu Grunde liegt ein viertaktiger chromatischer Gedanke. Zu diesem fügt sich das bekannte Motiv B-a-c-h, und zuletzt gesellt sich dazu die Choralweise zu „Ein feste Burg ist unser Gott". Diese drei Themen sind hier in genialer Art verwertet.

10. **Ludw. Neuhoff**, a) Sonate in E-moll. (Op. 11.) 3 M.; b) Fantasie-Sonate in F-moll. (Op. 21.) Ebendas. 3 M.

Auch diese Gaben eines jungen sächsischen Organisten zeugen von besonderer Veranlagung. Der erste Satz von Op. 11 ist auf zwei Themen basiert, die glänzend verarbeitet sind. Der zweite Satz ist ein schönes Lied ohne Worte in G-dur. Das Finale birgt eine tüchtige Fuge. Auch Op. 21 enthält wirkungsvolle Gedanken und gipfelt in einer prächtigen Doppelfuge.

11. **M. Reger**, Op. 57: Symphonische Fantasie u. Fuge. München, J. Aibl. 5 M.

Ein ungemein großartiges Werk, das aber vielleicht das schwierigste Orgelstück genannt werden muß. Das wesentlich phantastische Vorspiel könnte man vielleicht einen Kampf der „Chromatik" gegen die „Zopfistik" nennen. Die Doppelfuge würde Seb. Bach mit der ersten Zensur versehen.

12. **Max Koch**, 6 Orgelsonaten. Nr. 1, Es-dur; No. 2, G-dur; Nr. 3, C-moll; Nr. 4, D-moll; Nr. 5, C-dur; Nr. 6, G-moll. Stuttgart, M. Koch.

Alle sechs Gaben haben einen guten Inhalt in mannigfacher Form. Strebende Schüler werden dem Verfasser beim Studium seiner geist- und lebensvollen Gebilde, die nur mäßig schwer sind, gewiß zu Dank verpflichtet sein.

13. **E. Matthison-Hansen**, Op. 40: Passacaglia über ein Choralmotiv von Lindemann für die Orgel. Kopenhagen, W. Hansen. 2,50 M.

Das ist eins der besten Werke des berühmtesten dänischen Organisten. Es ist dasselbe nach keiner Schablone zugeschnitten, sondern zeugt von guter Erfindung und formeller Meisterschaft, ohne sonderlich schwer zu sein.

14. **Joh. Seb. Bachs Orgelwerke**, revid. u. mit Finger- u. Fußsatz versehen, sowie mit Phrasierungszeichen u. Registratur versehen von Dr. E. Neumann. 3. bis 5. Bd. à 3 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Der 3. Band dieser unübertroffenen Ausgaben enthält die berühmten fünf Toccaten in F-, E- und C-dur, nebst den zwei in D-moll, sowie Präludium und Fuge in G-dur, nebst den großen Vorspielen mit Fugen in E- und A-moll.

Band 4: Kleinere Präludien und Fugen aus Bachs früherer Zeit, sowie die interessante Kanzone und ein feines Allabreve.

Band 5: 5 kleinere, zum Teil weniger bekannte Phantasien, das anmutige Pastorale in F-dur, das einzige Original-Trio, nebst 4 von Bach bearbeiteten, aber minderwertigen Vivaldischen Violinkonzerten.

15. **Max Gulbins**, Op. 18: Sonate in F-moll. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 4 M.

Ein etwas herbes Nachtstück, bei dem der erste Satz der ausgeführteste und wertvollste ist. Satz 2 variiert den Choral: Herr, ich habe mißgehandelt. Der 2. Teil davon bietet ein wohltuendes Adagio in As-dur mit dem Motto: „Jesus nimmt die Sünder an". Der letzte Satz ist wohl der schwächste.

16. **Max Reger**, Op. 60: 2. Sonate für die Orgel in D-moll. Ebendas. 5 M.

Der erste Satz besteht aus einer genialen farbenprächtigen Improvisation, deren Hauptgedanken noch Nebenthemen beigesellt sind. Als wirkungsvolle Antithese erscheint der elegisch angehauchte schöne Mittelsatz. Sein bedeutendes Wissen und Können entfaltet Reger wiederum in der großartigen Schlußfuge.

17. **F. W. Franke**, Choral-Fantasien für die Orgel. Heft 1—3. à 3 M. Mainz, B. Schotts Söhne.

Der Komponist dieser bedeutenden zwölf Orgelsätze ist einer der hervorragendsten rheinischen Organisten. Seine Gaben sind ungewöhnlicher Natur, nicht nach alter Schablone entworfen.

18. Am Schlusse unseres Artikels gehen uns noch ganz bedeutende Novitäten des Dresdener Meisters Hans Fährmann zu, auf die wir unbedingt aufmerksam machen müssen. Es sind: Sonate I in G-moll (Op.), II in C-moll; Op. 11: Vorsp. u. Doppelfuge in A-moll über Bach; 6 Pedaletüden, Op. 14; Op. 15: Introduktion u. Triumphfuge; Op. 16: Fantasie „Am Tage der Pfingsten" mit großer Tripelfuge in G-moll; Op. 17: 3. Orgelsonate in B-moll; Op. 18: 4. Orgelsonate in A-moll; Op. 19: Lyrische Stücke; Op. 22: 5. Orgelsonate in C-dur. Leipzig, O. Junne.

Das sind riesige Ergüsse einer höchst ergiebigen Phantasie und einer meisterlichen Formbeherrschung.

d) Vierhändiges Orgelspiel.

Andante religioso par F. Dreyschock, transcrit pour Orgue par Alex. Guilmant, la même pour Orgue à 4 mains par G. Zanger. Ebendas.

Feiner Satz, der sehr gut übertragen worden ist.

e) Choralbücher.

1. Choralbuch für evangel. Gemeinden, besonders für die Provinz Schlesien u. das deutsche Heer, mit Vorspielen, Interludien u. Schlüssen, unter Zugrundelegung des schlesischen, sowie des Militär-Melodienbuches, zum Gebrauche beim Gottesdienst, bei Hausandachten u. beim Unterr., f. Org., Harm. od. Klavier bearb. von Gustav Merk. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, F. E. C. Leuckart. 5 M.

Dieses höchst brauchbare Buch bringt nicht weniger denn 170 Choräle mit Vor- und Zwischenspielen nebst Schlüssen. Die schnell nötig gewordene neue Auflage bietet namhafte Verbesserungen.

2. Evangelisches Choralbuch, enthaltend Choräle u. geistl. Lieder in vierst. Satze, für Orgel-, Harm.- od. Klavierbegl. Bearb. v. Barner. Leipzig, Komm.-Verl. v. H. G. Wallmann. 5 M.

Für die evangel. Diasporagemeinden im Auslande bestimmt, bringt das schön ausgestattete Werk 121 Choräle; die Nummern 122—172 enthalten schöne volkstümliche geistliche Lieder. Die Bearbeitung gereicht dem Herausgeber sehr zur Ehre.

f) Für Orgel und andere Instrumente.

1. Rich. Bartmuß, Op. 33: Konzert (Nr. 2) in G-moll für die Orgel mit Orchester. Orgelpart. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 6 M.

Dieses Konzert beweist, daß man auch in den alten Formen noch recht Gutes schaffen kann, wenn man in dieselben neuen Geist gießt. Wir glauben, daß letzteres dem Dessauer Meister in nicht gewöhnlichem Grade gelungen ist. Das begleitende Orchester beschränkt sich auf Streichquartett, Trompeten, Hörner, Posaunen und Pauken. Der erste Satz schreitet zunächst behaglich einher, erhebt sich aber später zu besonderem Schwunge mit interessanten thematischen Exkursionen ausgestattet. Auch ist eine wirksame Kadenz beigefügt. Der zweite Satz ist ein anmutiges Andante, das indes auch seinen Höhepunkt besitzt. Das Finale gestaltet sich zu einem feurigen Presto, das dem Spieler Gelegenheit gibt, seine Intelligenz und Technik zu zeigen.

2. Fritz Volbach, Op. 16: Ostern. Symphonisches Gedicht für großes Orchester u. Orgel. Part. 9 M., vierstimm. Klavierauszug. 3 M. Mainz, B. Schotts Söhne.

Das ist jedenfalls die großartigste neue Schöpfung für der Instrumente Königin mit Instrumentalchor. Eine den Frühling zeitigende Nacht wird geschildert. Nach geheimnisvollen, zarten Klängen der Orgel, begleitet von Harfentönen, erklingt der Choral: „Christ ist erstanden von der Marter alle." Das ganze Orchester steigert sich nach und nach zu größtem Jubel, unterstützt von dem mächtigen Vollklange der Orgel. Das Lenzmotiv des Einganges wird wieder aufgegriffen, gleichsam als ertönte das tröstliche Erlöserwort: „Kommet her, die ihr mühselig und beladen seid" u. s. w. Tod und Hölle sind überwunden. Der genannte Choral bildet den Höhepunkt des Werkes und schließt mit dem jubelnden Halleluja.

3. Hans Hiller, Op. 6: Andante religioso für Flöte (od. Violine) mit Orgelbegl. Leipzig, O. Junne. 2 M.

Ein edel gehaltenes, leicht ausführbares Werkchen.

g) Für Harmonium.

1. Rob. Schwalm, Harmoniumschule. Leipzig, Steingräbers Verl. 3 M.

Der Königsberger Organist besitzt bereits in mehrfacher Beziehung einen sehr guten Ruf, so daß man an sein neues Werk mit Vertrauen herantreten kann. Nach der Einleitung (das Wesen des Harmoniums betreffend), kommen zunächst Uebungen zur Ausbildung der Hände in Betracht, sodann mehrstimmige Studien, allerhand Doppelgriff-Uebungen.

Choräle und Volkslieder folgen nach, allerhand Uebertragungen von vokalen und instrumentalen Werken machen den Schluß.

Das gelungene Werkchen setzt die elementare Klaviertechnik voraus.

2. **Beethoven**, Adagio cantabile aus der pathetischen Sonate für Harm. u. Pianoforte u. Klavier übertragen von K. Kämpf. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 2,60 M.

Diese Bearbeitung ist, wie auch noch mehrere, im gleichen Verlage erschienene, geschickt ausgeführt.

V. Musikalische Theorie.

1. Führer durch den Klavierunterricht. Ein Repertorium der Klavierliteratur u. s. w. als Wegweiser für Lehrer u. Schüler von Louis Köhler. 9. verm. Aufl., erweitert u. verb. von B. Vogel. Leipzig, J. Schuberth & Co. 1,50 M.

Das vorzügliche Werkchen steht nun wieder auf der zeitlichen Höhe. Es sind alle Seiten des fraglichen Unterrichts berücksichtigt, als: Schulwerke, Instruktions-, klassische und romantische Werke, Charakterstücke, die Sonatenliteratur, Unterhaltungs- und Virtuosenstücke, Vierhändiges, Lehrgänge für Klavier und andere Instrumente, Partiturspiel u. s. w. Den Hauptwerken sind die nötigen Erläuterungen beigegeben.

2. **Rud. Louis**, Die Weltanschauung Rich. Wagners. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Hier werden die wechselnden Anschauungen des Bayreuther Meisters dargelegt. 1. Sein Ideal, 2. sein Urteil über die an diesem Ideal gemessene Wirklichkeit, 3. sein Glaube an die Möglichkeit einer Realisierung dieses Ideals.

Ohne die große Bedeutung Wagners für Gegenwart und Zukunft zu unterschätzen, muß man sich doch bedenken, alle seine Ansichten anzuerkennen. Es bewährt sich auch hier der Spruch: „Es irrt der Mensch, so lang er strebt."

3. Neue Musikzeitung. Jahrg. 16. Stuttgart, C. Grüninger. 4 M.

Dieses Organ muß ohne Frage als ein allseitiges, unparteiisches und sehr billiges bezeichnet werden. Der Text, mit vielen guten Abbildungen erläutert, erstreckt sich auf alles, was sich auf die musikalische Vergangenheit und Gegenwart bezieht. Die musikalischen Beilagen sind wertvoll.

4. Dr. **Hugo Riemann**, Katechismus der Musikgeschichte. 2. umgearb. Aufl. 2 Bde. à 1,50 M. Leipzig, Max Hesses Verl.

Das erste Bändchen bringt die Geschichte der Musikinstrumente, der Tonsysteme und der Notenschrift. Der zweite Teil enthält die Geschichte der Tonformen.

Genau und unparteiisch in allen seinen Teilen.

5. — Katechismus der Orgellehre. 2. vollst. umgearb. Aufl. Ebendas. 1,50 M.

Obwohl der Verfasser kein Fachmann ist, so muß man doch anerkennen, daß er auch auf diesem Gebiete wohl zu Hause ist. Unter den kleineren Schriften über diesen Gegenstand ist die vorliegende eine der allerbesten.

6. **Isidor Mayrhofer**, Bach-Studien. Aesthet. u. technische Fingerzeige zum Studium der Bachschen Orgel- u. Klavierwerke. 1. Bd.: Orgelwerke. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 3 M.

Während die Bachschen Klavierwerke, namentlich das „wohltemperierte Klavier", mehrfache Kommentare aufzuweisen haben, war es bei den

Orgelwerken des unübertroffenen Meisters leider noch nicht der Fall. Deswegen ist die genannte Schrift gewiß Vielen willkommen.

In der Einleitung verbreitet sich der Autor über die polyphone Musik und über das Verhältnis Bachs zur modernen Musik. Im weiteren Verlauf behandelt er zunächst die sechs Trio-Sonaten. Sodann verbreitet er sich über die 1.—3. Folge der größeren Orgelwerke, wie solche die Gesamtausgabe der deutschen Bachgesellschaft darbietet. In der Folge werden die kleineren Orgelstücke nebst den Choralvorspielen besprochen. Das Vollendete weiß der Autor von dem weniger Gelungenen sehr wohl zu unterscheiden. Die geringe Meinung, die er aber von der sogenannten ungarischen (A-dur) Fuge hat, teilen wir nicht. Uebrigens wundert es uns, daß Herr Mayrhofen das fehlende Pedal in der sogenannten Frühlingsfuge (S. 83, 3. System, Takt 3) nicht vermißt hat.

Auf S. 53 muß es von Jos. Haydn nicht heißen: Dieser Meister war bei Bachs Tode nicht ein achtjähriger, sondern ein achtzehnjähriger Jüngling, denn Haydn wurde 1732 geboren und Bach starb 1750.

7. **Max Hesses deutscher Musiker-Kalender** für das Jahr 1902. 17. Jahrg. Mit Stahlstich-Porträt von Dr. Hugo Riemann. Leipzig, Max Hesses Verl. 1,50 M.

Das ist ein für jeden Musiker fast unentbehrliches Hilfsbüchlein, denn es gibt über alles Aufschluß, was ein weiterstrebender Tonkünstler wissen muß. Besonders nützlich ist das reichhaltige Adreßbuch.

8. Dr. **A. B. Marx**, Ludw. van Beethovens Leben und Schaffen. 5. verb. u. verm. Aufl. Berlin, O. Janke. 16 M.

Das ist wohl die beste Biographie, die wir über diesen Großmeister besitzen.

9. **Carl Schröder**, Katechismus des Violinspiels. Leipzig, M. Hesses Verl. 1,50 M.

Hier hat der Verfasser alles zusammengebracht, was ein Violinspieler wissen muß. Der erste Abschnitt umfaßt das Wissenswerteste über die Geige, deren Bau, die hauptsächlichsten Verfertiger u. s. w. Der zweite Abschnitt bietet eine Uebersicht der Technik. Im dritten Abschnitt ist der Vortrag und alles, was damit zusammenhängt, behandelt. Der Anhang bespricht u. a. die Anwendung graphischer Darstellungen der Bogenstriche, einen Apparat zur Hervorbringung harmonischer Untertöne u. s. w. Zum Schluß folgt ein alphabetisches Verzeichnis der besten Geigenkünstler.

10. Dr. **A. Seidl**, Moderner Geist in der deutschen Tonkunst. Berlin, Verlagsgesellschaft Harmonie. 3,50 M.

Das ist nun wieder einer, der Rich. Wagner, Fr. Nietzsche und Rich. Strauß als die neueren maßgebenden Faktoren in der Musik und in der Philosophie betrachtet. Daß der große Richard Wagner ein Genie war, wird wohl niemand bestreiten; aber man vergesse doch nicht, daß wo viel Licht — auch viel Schatten ist. Und — Fr. Nietzsche? „Schweigt mir von Rom!" singt der Tannhäuser in Wagners gleichnamigem Werke. Wer übrigens R. Strauß als Messias der Zukunft ansieht, der ist doch wohl auf — dem Holzwege. Die Kunst hat bekanntlich nie ein Mann besessen — auch sogar — drei Männer nicht.

11. **G. Wunderlich**, Anleitung zum Instrumentieren von Chorälen u. Gesangstücken jeder Art. 2. verm. u. verb. Aufl. v. K. Kipke. Leipzig, C. Merseburger. 1,50 M.

Das für kleineren Bedarf ausreichende Schriftchen hat in der neueren Gestalt sehr gewonnen.

12. Neue Zeitschrift für Musik (begründet 1834 von Rob. Schumann). 68. Jahrg. redig. von Edm. Rochlich. Leipzig, C. F. Kahnt Nachf. 8 M.

Dieses Organ ist nicht nur eins der ältesten und berühmtesten, das nicht bloß dem guten Alten, sondern auch dem berechtigten Fortschritt huldigte. Unter der jetzigen Leitung hat die Zeitschrift sehr gewonnen.

13. Zeitschrift der nationalen Musikgesellschaft. Jahrg. 1, Heft 1 u. 2. Für die Red. verantwortl. Rud. Fleischer u. Dr. Seiffert. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

Wenn sich gegenwärtig die Proletarier aller Länder näher treten, warum nicht auch die Musiker? Von jeher hat ja die Musik im Mittelpunkte des Interesses der ganzen gebildeten Welt gestanden, wie keine andere Kunst.

Es war deshalb nur eine Frage der Zeit, daß sich diese Gesellschaft sachgemäß etablierte. In kurzer Zeit verfügte sie über 1000 Mitglieder. Sie verfolgt die Aufgabe, die in den einzelnen Ländern abgesonderten musikalischen Kreise der Musikwissenschaft und des Musiklebens zu einem großen Weltverein zu sammeln und den persönlichen Verkehr durch Ortsgruppen und den literarischen Verkehr durch die Zeitschrift und Sammelbände (vierteljährlich ein Band) zu pflegen.

14. J. W. Bruinier, Das deutsche Volkslied. Ueber Werden u. Wesen des deutschen Volksgesanges. Leipzig, B. G. Teubner. 90 Pf.

Behandelt: Pflege des Volksliedes in der Gegenwart, Wesen und Ursprung des deutschen Volksgesanges, Leben und Liebe im Volksliede u. s. w. Der Verfasser sieht in dem Eindringen des Kunstliedes keinen Nachteil für das Volkslied. Wohl aber birgt das Eindringen der städtischen Gassenhauer ins Volk wegen ihrer Frivolität eine große Gefahr der Zersetzung, weil vor allem in dem Ernste der Empfindung das Wesen des Volksliedes beruht. Die einzelnen Liedgattungen werden in ihrer geschichtlichen Entwickelung von den heidnisch-deutschen Zeiten eingehend und meist zuverlässig dargestellt und durch zahlreiche Textproben und besonders durch zahlreiche Seitenblicke auf die Neuzeit veranschaulicht. Erörterungen über die Musik sind nicht ausgeschlossen.

15. Ernst Buß, Was läßt sich tun zur liturgischen Bereicherung unseres evangel. Gottesdienstes? Glarus, Komm.-Verl. von Bäschlins Buchh. 40 Pf.

Dieser Vortrag war ursprünglich für die einfachen Verhältnisse in der Schweiz berechnet, aber er ist gleichwohl geeignet, auch in anderen Kreisen Interesse für dergleichen Bestrebungen zu erwecken.

16. Grabowsky, Wider die Musik. Die gegenwärtige Musikflucht u. ihre unheilvollen Wirkungen, ein Nachweis der geringwert. od. ganz vereinzelten Bedeutung, welche die Musik als Kunst, wie als bildendes Element in Anspruch nehmen kann. Leipzig, M. Spohr. 50 Pf.

Daß schlechte Musik großen Schaden stiften kann, ist nirgends geleugnet worden; aber den veredelnden Einfluß unserer Kunst zu leugnen, ist einfach abgeschmackt.

17. S. Jadassohn, Ratschläge und Hinweise für die Instrumentalstudien der Anfänger. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 1,50 M.

Reiche Erfahrung und pädagogisches Geschick spricht auch aus dieser letzten Arbeit des verklärten Meisters.

18. Musikalische Studien. Musik und Weltanschauung von Otto Schmid-Dresden. Die böhmische Altmeisterschule Cernohorskys. Leipzig, H. Seemann Nachf. 2 M.

Eine der interessantesten Schriften, welche das Jahr 1901 gezeitigt

hat. Es wird in derselben schlagend nachgewiesen, daß die jemaligen Weltanschauungen auch auf die Kunst einen wesentlichen Einfluß haben. Das wird auch in Beziehung auf eine altböhmische Musikepoche nachgewiesen.

19. **Armelino**, Die Kunst des Klavierstimmens nebst einer vollständigen Anleitung zur Erhaltung und Wiederherstellung gebrauchter, sowie zur Prüfung neuer Instrumente. 6. verb. u. verm. Aufl. von K. Rorich. Mit 20 Fig. Leipzig, B. Fr. Voigt. 2 M.

Hat in der neuen Bearbeitung ansehnlich gewonnen.

20. Große Kompositionslehre von Dr. H. Riemann. 1. Bd.: Der homophone Satz (Melodie u. Harmonie-Lehre). Stuttgart, W. Spemann. 14 M.

Neben den großen ähnlichen Werken von Marx und Lobe präsentiert sich hier ein neuer selbständiger Versuch, in die Geheimnisse des musikalischen Schaffens einzudringen. Sehr ausführlich werden in dem vorliegenden Teile folgende Materien behandelt: Melodielehre, Ausspinnen der Motive zu Sätzen, innerlicher Ausbau der Sätze durch Einschaltungen und Elisionen, die Mittel zur Variierung der Melodie, angewandte Harmonielehre, das Lied und der schlichte Chorsatz, die thematische Arbeit in den größeren Formen, die Instrumentalmusik.

Der Autor entwickelt mehrfach neue Ansichten. Wir wünschen, daß sie sich auch bewähren mögen.

21. J. Christ. Lobe, Katechismus der Kompositionslehre. 7. verb. u. verm. Aufl. von Rich. Hofmann. Leipzig, J. J. Weber. 2 M.

Auch die neue vervollständigte und verbesserte Auflage wird dem schmucken und gehaltvollen Büchlein neue Freunde zuführen.

22. Urania. Musikzeitschrift für Orgelbau, Orgel- und Harmonium-Spiel, sowie für musikal. Theorie, kirchliche, instruktive Gesang- und Klavier-Musik. 59. Jahrg. Herausg. v. Hoforganist A. W. Gottschalg. Erfurt, O. Conrad. 2,50 M.

Seit vielen Jahren war der Herausgeber redlich bemüht, Altes und Neues auf den genannten Gebieten in unparteiischer Weise ans Licht zu stellen, wenn nur der Verleger etwas ordentlicher expedierte.

23. Paul Frank, Tonkünstlerlexikon. Enthaltend kurze Biographien der Tonkünstler aus früherer u. neuerer Zeit. 10. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, C. Merseburger. 1,60 M.

Erfreut sich einer großen Teilnahme in Dilettantenkreisen.

24. Blätter für Haus- und Kirchenmusik. Herausg. von Ernst Rabich. Mit Musikbeil. 5. Jahrg. (12 Hefte.) Langensalza, H. Beyer & Söhne. 6 M.

In kurzer Zeit hat sich diese Zeitung wegen ihrer Gediegenheit und Vielseitigkeit einen großen Leserkreis erworben.

Schließlich müssen wir noch ein groß angelegtes, prachtvoll ausgestattetes Werk erwähnen. Es ist die

25. Herm. Ritter, Prof., Allgemeine illustrierte Encyklopädie der Musikgeschichte. 1. Bd. Leipzig, M. Schmitz. 6 M.

Das vielversprechende großartige Werk ist auf 6 Bände berechnet. Der erste davon verbreitet sich über das Wesen der Tonkunst, über den Zweck des musikhistorischen Studiums, Vorfragen und Antworten, die Musik bei den Völkern des nichtklassischen und klassischen Altertums.

Die Darstellung ist überall klar, feingewählt, auf den neuesten Forschungen beruhend und durch geschmackvolle Abbildungen unterstützt, so daß das Unternehmen, dem wir den besten Fortgang wünschen, eine Zierde deutscher Wissenschaft und Kunst werden dürfte.

XII. Zeichnen.

Von

Martin Ludwig,

Lehrer in Leipzig.

Zur Bearbeitung wurden folgende Zeitschriften benutzt: 1. Die Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer, 2. Die Zeitschrift für Zeichen- u. Kunstunterricht, 3. Der Zeichenlehrer u. 4 Blätter für den Zeichen- gewerbl. Berufsunterricht (s. Literatur L).

Unter den Versammlungen, die im Interesse des Zeichenunterrichts und verwandter Gebiete im Jahre 1901 abgehalten wurden, sind als von besonders hervorragender Bedeutung zu nennen die 28. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Weißenfels, der Kunsterziehungstag in Dresden und der Zeichenlehrer-Kongreß in Paris.

Die am 28. und 29. Mai in Weißenfels abgehaltene Versammlung ist deshalb von besonderem Werte, weil die von Hamburg ausgehende Reformbewegung hier zeigen sollte, ob sie auch die Probe bestehen würde. Zu diesem Behufe hielt der Zeichenlehrer Chr. Schwartz-Hamburg einen Vortrag: „Die Kunst für das Volk und die Reformbestrebungen im Zeichenunterricht", und stellte nach den Grundsätzen der Hamburger Lehrervereinigung angefertigte Schülerzeichnungen aus. Vieles, was der Vortragende darbot, war nicht neu — seine Leitsätze stimmen im wesentlichen mit den Grundsätzen des Vereins deutscher Zeichenlehrer überein — und das Neue fand den lebhaften Widerspruch erprobter Zeichenmethodiker. Namentlich wurden die Resultate des modernen Hamburger Zeichenunterrichts vielfach als flüchtige und ungenaue Skizzen bezeichnet, die an die Leistungen der Konzertzeichnerstückchen erinnern. Die für das praktische Leben vorbildenden Schulen müßten an größte Genauigkeit gewöhnen und deshalb auf alle Fälle korrektes Zeichnen pflegen. Näheres hierüber s. Zeitschr. d. V. dtschr. Zeichenlehrer, XXVIII. Jahrg. Nr. 20 bis 25.

Eine Einigung der beiden sich widerstrebenden Parteien konnte trotz langandauernder Debatte nicht erzielt werden. Doch scheint es, als ob der Sieg der Ueberzeugung sich auf die Seite der Partei neige, die treu zu den Grundsätzen des Vereins deutscher Zeichenlehrer stehen. Sehr richtig bemerkte Küttner-Ems: „Wenn wir diese Grundsätze aufgeben, sagen wir uns los von dem Prinzip Pestalozzis und huldigen der augenblicklichen Eingebung eines Mannes jenseits des Ozeans, dem vielleicht die praktische Erfahrung fehlt und der sicherlich eine eingehende Kenntnis der pädagogischen Schriften unserer großen Meister nicht besitzt.

Viel dürfte zur Klärung der Situation Professor Flinzers Warnung: „Wer Augen hat, zu sehen, der höre!“ (Nr. 26 d. Zeitschrift d.V. dtschr. Zeichenlehrer) beitragen, worin Schwartz' Vortrag und Ausstellung einer eingehenden Kritik unterworfen werden. Der Schluß lautet: „Wer in irgendwelcher Sache es unternimmt, eine Reform auszuführen, muß zeigen, daß er hierzu die entsprechende Kraft, Erfahrung und Befähigung besitzt. Wortklingeleien und stümperische Anfängerversuche, als die Resultate der Lektüre einiger Werke von sehr zweifelhaftem Werte, genügen nicht, um das anmaßende Auftreten der Hamburger Herren zu rechtfertigen, die sich, wie sie dies in Weißenfels bewiesen haben, in Dinge gemischt haben, von denen sie nichts verstehen. Erst dann, wenn die künstlerische Bildung und Erziehung unserer Zeichenlehrer soweit gelangt ist, daß dieselben über solche einfache, zum ABC der Kunst gehörige Begriffe so vollständig klar sind, daß sie es verstehen, warum eine gedanken- und gefühllose Sudelei keine Skizze sein kann, daß sie es verstehen, was in den Worten liegt: „Skizzieren kann nur der Meister“, erst dann werden sie den Versuch von selbst unterlassen, Kinder für das Skizzieren dressieren zu wollen. Erst dann, wenn sie selbst künstlerisch gebildet und erzogen sind, können sie den Anspruch erheben, mitzuwirken an der Kunsterziehung und Bildung der Jugend und des Volkes.“

Der Verein Württembergischer Zeichenlehrer hat am 25. Juli bei der K. Kommission eine Eingabe eingereicht, in welcher um Einführung einer Staatsprüfung für Zeichenlehrer gebeten wird. Näheres hierüber s. Zeitschr. d. V. dtschr. Z.-L. 1901 Nr. 16.

Am 28. und 29. September fand in Dresden der erste Kunsterziehungstag statt. ca. 300 Männer verschiedener Berufskreise hatten sich versammelt, um die Frage zu besprechen, wie eine Erziehung des heranwachsenden Geschlechts zur Kunst, insbesondere der bildenden Kunst, zu gestalten sei. Nicht ausschließlich um „Kunst in der Schule“ im allgemeinen, sondern lediglich um eine Erziehung für und durch die bildende Kunst handelte es sich. Als Kernpunkt der Versammlung kam der Wunsch nach einer neuen Kultur auf dem Grunde einer organisch betätigten Kunstpflege zum Ausdruck. Die Verhandlungen waren vom Geiste ernster Arbeit geleitet. Neun Referate, denen zum größeren Teil eine lebhafte Aussprache folgte, umfaßte die Tagesordnung des ersten Tages, und die geselligen Vereinigungen am Vorabend und an den Versammlungstagen bildeten auch einen Teil der Arbeit, da hier eine weitere Aussprache über die verhandelten Gegenstände stattfand. Es war gewiß keine leichte Arbeit, daß die lange Tagesordnung an einem Tage erledigt werden konnte. Alle Teilnehmer aber folgten mit gespannter Aufmerksamkeit und mit gehobener Stimmung von früh 9 Uhr bis 1/2 1 Uhr und von 1/2 3 bis 6 Uhr den Vorträgen, von denen jeder einzelne bis 20 Min. währte, sowie den lebhaften Debatten. Das Programm selbst bot nicht nur in der Behandlung der verschiedensten Stoffgebiete eine erfrischende Abwechslung, auch die Rednerliste war eine interessante und so glücklich geordnet, daß die Spannung der Hörer bis zu Ende als eine gesteigerte bezeichnet werden kann.

Die Versammlungen wurden von dem Geheimen Regierungsrat von Seidlitz geleitet. Folgende Vorträge wurden gehalten: 1. „Das Kinderzimmer (Lehrer R. Roß-Hamburg), 2. „Das Schulgebäude“ (Bauamtmann Prof. Th. Fischer-München), 3. „Wandschmuck“ (Geh. Regierungsrat Dr. v. Seidlitz), 4. „Das Bilderbuch“ (Direktor Dr. Pauli-Bremen), 5. „Das Zeichnen und das Formen“ (Lehrer Götze-Hamburg),

6. „Die Handfertigkeit" (Direktor Dr. P. Jessen-Berlin), 7. „Ueber die Anleitung zum Genuß der Kunstwerke" (Direktor Dr. Lichtwark-Hamburg), 8. „Die Vorbildung der Lehrer in den Seminarien" (Seminarlehrer Muthesius-Weimar), 9. „Die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten" (Professor Dr. Konrad Lange), 10. „Die Hauptprobleme der künstlerischen Erziehung" (derselbe), 11. „Der Deutsche der Zukunft" (Prof. Lichtwark) und 12. „Einführung in Holbeins Totentanz" (derselbe). Näheres hierüber s. Zeitschr. d. V. dtschr. Zeichenlehrer 1901 Nr. 28—32, oder in „Der Zeichenlehrer" Nr. 11 und 12, am ausführlichsten in dem Buche: „Kunsterziehung". Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. Leipzig, R. Voigtländer. Preis 1 M.

Mit dem Kunsterziehungstage war in den Räumen der Kgl. Skulpturensammlung eine erläuternde Ausstellung von Wandbildern, Bilderbüchern, neuen Lehrversuchen im Zeichnen, Lehrmitteln für den Zeichenunterricht, Abbildungen und Entwürfen von Schulgebäuden und von Literaturerzeugnissen über die künstlerische Erziehung verbunden. Als charakteristisch mag hervorgehoben werden, daß in der Sammlung von Lehrmitteln für den Zeichenunterricht, die vom Berliner Zeichenlehrer-Seminar und der Kunstschule ausgestellt war, alle Gipsmodelle und sogenannten historischen Ornamentformen und Zeichenvorlagen fehlten, statt deren aber eine wahre Stilllebenausstellung natürlicher Gegenstände, Geräte, Waffen, Stoffe, konservierte Pflanzen, ausgestopfte Tiere, Schmetterlinge u. a. m. ausgelegt war.

Die Ausstellung von Schülerarbeiten bewies, daß man in Sachsen, ohne von einem soliden Unterbau zu lassen, die Schüler auch in künstlerischer Beziehung zu fördern sucht, soweit das Aufgabe der Schule sein kann. Recht deutlich wurde von den verschiedensten Seiten anerkannt und durch die „neuen Lehrversuche" schlagend bewiesen, was die Professoren Flinzer und Thieme bei der Debatte schon betonten, daß nur strenge Schulung, nicht saloppes Arbeiten, zur künstlerischen Freiheit führe.

Gelegentlich der Weltausstellung in Paris fand ein allgemeiner Zeichenlehrer-Kongreß statt, an dem auch Delegierte des Auslandes teilnahmen. Derselbe bildete zur Beratung der zahlreich vorliegenden Fragen drei Sektionen, für den allgemeinen Unterricht, das technische Zeichnen und das Fachzeichnen und erledigte seine Arbeit in drei Tagen.

Die bemerkenswerten Thesen der ersten Sektion lauten:

a) Allgemeine Thesen:

1. Das Zeichnen sei in allen Schulen obligat und werde ausnahmslos bei allen Lehrerbefähigungsprüfungen und Stellenbewerbungen verlangt;

2. die absolute Unfähigkeit im Zeichnen sei bei allen Lehrbefähigungsprüfungen ein Grund zur Reprobation.

b) Kindergarten und Volksschule:

1. Im Kindergarten soll die von Fröbel und der Frau Pape-Carpentier begründete Anschauungsmethode beibehalten werden;

2. die Beschäftigungsspiele im Kindergarten sollen dem Zeichnen der Volksschule vorarbeiten;

3. in der Volksschule sollen diese Uebungen nach der synthetischen Methode fortgesetzt werden, um dadurch dem Freihandzeichnen die Wege zu bahnen; die Motive hierzu sind dem Anschauungskreise der Schüler und der Geometrie zu entnehmen;

4. die Benutzung von Stigmenheften oder Heften mit einer Quadrateinteilung sei in den öffentlichen Volksschulen verboten, weil dadurch nichts als ein knechtisches Nachzeichnen erzielt wird.

c) Populärer Unterricht in der dekorativen Komposition:

In dem elementaren Zeichenunterricht soll, stufenweis fortschreitend, das Studium der dekorativen Komposition eingeführt werden.

d) Zeichenlehrer:

Es ist notwendig, daß unter einer erst zu bestimmenden Form ein Normallehrplan zur Heranbildung von Zeichenlehrern aufgestellt werde.

e) Modellieren:

Der Unterricht im Modellieren soll mit dem Zeichenunterricht Hand in Hand gehen.

f) Unterricht in der Kunstgeschichte an den Universitäten:

Um bei den Schülern der Oberklassen der verschiedenen Lehranstalten den Geschmack zu entwickeln und den Schönheitssinn zu bilden und um gleichzeitig das Geschichtsstudium zu beleben, soll an den Universitäten ein obligater Lehrkurs über Kunstgeschichte abgehalten werden.

Größere Ausstellungen fanden 1901 außer der schon eingangs erwähnten Zeichenausstellung des Herrn Schwartz-Hamburg gelegentlich der Versammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Weißenfels folgende statt:

1. Die in vielen größeren Städten Deutschlands und Oesterreichs wiederholte, zuerst in Berlin am 12. März eröffnete Ausstellung, die den Zweck hatte und die Aufgabe, ein Bild zu geben von der „Kunst im Leben des Kindes". Sie umfaßte: 1. Künstlerischen Wandschmuck für Schule und Haus; 2. Bilderbücher, und 3. eine Abteilung, welche „Das Kind als Künstler" zu zeigen bestimmt war. Die Abteilung „Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus" umfaßte Blätter zu mäßigen Preisen, die diesem Zwecke zu dienen geeignet sind und zeigte, was England (Fritzroy-Bilder und die von Summer Heywood), Frankreich (Bilder von Rivière) und Deutschland auf diesem Gebiete geleistet haben. Der Katalog der Ausstellung gibt hierüber ausführliche Auskunft. Großes Aufsehen erregten die 28 Farbenlithographien des „Karlsruher Künstlerbundes", die mit meist sehr einfachen Mitteln überraschende Tonwirkungen erzielten.

Die Abteilung „Bilderbücher" wies ein reiches Material aus Deutschland, England, Frankreich, Italien, Nordamerika, Schweiz und Japan auf. Die Abteilung „Das Kind als Künstler" zeigte die ersten stammelnden Versuche der Kleinen mit Stift und Farbe streng systematisch eingeteilt und in Gruppen geordnet. Die Veranstalter der Ausstellung gingen von der Erkenntnis aus, daß es um die ästhetische Erziehung des deutschen Volkes noch recht traurig bestellt sei und gründliche Abhülfe not tue. Näheres darüber s. Zeitschr. d. V. dtschr. Zeichenlehrer 1901 Nr. 10 u. 13.

In Dresden hat man versuchsweise eine Schule mit Bilderschmuck versehen, Leipzig und andere große Städte suchen gleichfalls dieser Forderung der Neuzeit gerecht zu werden.

2. Die Ausstellung der Frauenarbeitsschule des Schwäb. Frauenvereins in Stuttgart zeigte, daß dem Zeichnen der verdiente Wert beigelegt wird und daß es die Grundlage bildet für alle weiteren praktischen Ausführungen. Die Schülerinnen werden angehalten, jede Stickereiarbeit zuerst korrekt zu zeichnen und mit Farbe anzulegen unter

möglichster Angabe der technischen Ausführung. Hierdurch allein wird es möglich, solch tadellos vollkommene Arbeiten zu erzielen, wie sie hier zu sehen waren. Näheres s. „Zeichenlehrer" Nr. 8.

3. Im Oesterreichischen Museum für Kunst und Industrie zeigten die Wiener und Prager Kunstgewerbeschulen, staatliche Anstalten, ihre Arbeiten. Die Ausstellung bewies, daß man gebrochen hatte mit der alten stumpfsinnigen, jedes künstlerische Gefühl verdorrenden historischen Kopiermethode, und daß an ihre Stelle ein gesundes Naturstudium und darauf gegründetes, selbständiges Schaffen getreten ist. Der Erfolg war ein hocherfreulicher. Näheres darüber s. „Zeichenlehrer" Nr. 7.

4. Die III. Nordböhmische Fachschulen-Ausstellung in Reichenberg ließ an künstlerischen Arbeiten und Zeichnungen gleichfalls erkennen, daß Eigenes, Neues geboten wurde und daß die Periode der Denkfaulheit hinter uns liegt, in welcher man nur die Form kopierte, sich aber scheute, in den Geist eines Kunstwerkes einzudringen. (Zeitschr. d. V. dtschr. Z.-L. Nr. 9.)

Verordnungen.

Der Kaiserliche Erlaß zur Schulreform vom 20. Nov. 1900 sagt in Bezug auf das Zeichnen: „Für den Zeichenunterricht, bei dem übrigens auch die Befähigung, das Angeschaute in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient, ist bei den Gymnasien dahin zu wirken, daß namentlich die Schüler, welche sich der Technik, den Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Medizin zu widmen gedenken, vom fakultativen Zeichenunterricht fleißig Gebrauch machen." Damit ist der praktische Wert des Zeichenunterrichts betont. Besser würde es freilich sein, es nicht in das Belieben der Schüler zu stellen, ob sie zeichnen wollen oder nicht, sondern den Zeichenunterricht als den anderen Unterrichtsgegenständen völlig gleichwertig anzuerkennen und zu bewerten. („Zeichenlehrer" Nr. 1.)

Die neuen Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Seminare in Preußen schreiben für das „Zeichnen" vor:

A. Präparandenanstalten:

3. Klasse: 2 Std. Freies Zeichnen ebener Gebilde und flacher Formen aus dem Gesichtskreise des Schülers, insbesondere Naturformen. Ein Teil der Schüler zeichnet die Aufgaben an der Schultafel.

2. Klasse: 2 Std. Darstellen einfacher Gebrauchsgegenstände und Naturformen (Blätter, Früchte, Muscheln u. a.) mit Angabe der Schatten. Das Zeichnen flacher Formen an der Schultafel, auch aus dem Gedächtnis, wird fortgesetzt. Uebungen im Treffen von Farben nach Naturblättern (Herbstlaub), Schmetterlingen, Fliesen, Stoffen u. a. — Skizzierübungen.

1. Klasse: 2 Std. a) Freihandzeichnen: Fortsetzung der Uebungen der 2. Klasse; b) Linearzeichnen: Nach einigen Uebungen im Gebrauch von Zirkel, Lineal und Ziehfeder an Flächenmustern: geometrisches Darstellen einfacher Körper in Grund- und Aufriß.

B. Seminare:

3. Klasse: 2 Std. a) Freihandzeichnen: Darstellen einfacher Natur- und Kunstformen (Geräte, Gefäße, plastische Ornamente, Architekturteile u. a.) mit Licht und Schatten. Zeichnen einfacher Gebrauchsgegenstände an der Schultafel, auch aus dem Gedächtnis. Malen mit Wasserfarben nach Geräten, Gefäßen, natürlichen Blumen, Zweigen, Früchten u. a. Skizzierübungen. b) Linearzeichnen: Geometrisches Darstellen einfacher

Körper nach Modellen in verschiedenen Ansichten mit Schnitten und Abwickelungen.

2. Klasse: 2 Std. a) Freihandzeichnen: Darstellen schwieriger Natur- und Kunstformen mit Licht und Schatten. Freie perspektivische Uebungen im Darstellen von Teilen des Zeichensaales, des Schulgebäudes u. a. Zeichnen plastischer Naturformen an der Schultafel, auch aus dem Gedächtnis. Malen mit Wasserfarben nach Geräten, Gefäßen, natürlichen Blumen, Zweigen, Früchten u. a. Skizzierübungen. b) Linearzeichnen: Stoff wie in der 3. Klasse; dazu Durchdringungen und — soweit die Zeit reicht — die Elemente der Schattenkonstruktion und Perspektive.

1. Klasse: 1 Std. Fortsetzung der Uebungen wie in Klasse 2. Anleitung zur Erteilung des Zeichenunterrichts und zur Verwendung der Schultafel in den anderen Unterrichtsfächern.

Die „Methodischen Anweisungen zur Ausführung der Lehrpläne" fügen hinzu:

„Ziel ist die Ausbildung im Sehen von Formen und Farben und im Darstellen einfacher Gegenstände nach der Natur, sowie Anleitung zur Erteilung des Zeichenunterrichts. Im Freihandzeichnen sollen die Zöglinge Größenverhältnisse, perspektivische und Beleuchtungserscheinungen frei auffassen und wiedergeben lernen; im Linearzeichnen ist das konstruktive Darstellen zu üben. Beim Zeichnen an der Schultafel ist auf eine freie und sichere Linienführung zu halten. Das Skizzieren und das Zeichnen aus dem Gedächtnis soll die Zöglinge befähigen, die charakteristischen Eigenschaften eines Gegenstandes rasch aufzufassen und in klaren Vorstellungen zu bewahren.

Die Benutzung von Vorlegeblättern ist im Freihandzeichnen wie im Linearzeichnen ausgeschlossen, ebenso im Freihandzeichnen das Messen am Modell und jede Benutzung mechanischer Hilfsmittel, wie Zirkel, Lineal, Meßstreifen u. a."

Die neuen Lehrpläne für den Zeichenunterricht an Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen in Preußen sind nach denselben Grundsätzen geregelt worden. (Näheres s. „Zeitschrift für Zeichen- u. Kunstunterricht" Nr. 9.)

Für den Zeichenunterricht an gewerblichen Fortbildungsschulen in Preußen hat der Regierungs- und Gewerbeschulrat Lachner einen Normal-Lehrplan entworfen, der den örtlichen Verhältnissen entsprechend abgeändert werden kann. Vollkommen ist er jedoch auch nicht. Denn nach diesem Lehrplane hätte beispielsweise ein Schüler der 3. Gruppe, etwa ein Mechaniker, bei wöchentlich 4 Stunden Zeichnen 1/2 Jahr Freihand-, 1 Jahr geometr. Zeichnen samt Aufmessen und Darstellen von Grundformen nach Modellen. Nach Absolvierung des nun folgenden Körperdarstellens käme er etwa mit Beginn des 3. Unterrichtsjahres an die Elemente des Fachzeichnens. Bei wöchentlich nur 2stündigem Unterricht kann dieses Ziel erst etwa ein Jahr später erreicht werden. Da aber die Schüler kleinerer Fortbildungsschulen selten länger als 3 Jahre die Schule überhaupt besuchen, würden sie, wofern sie ohne Vorkenntnisse im Freihand- und geometrischen Zeichnen eintreten, an ihr eigentliches berufliches Zeichnen gar nicht mehr kommen. Der Plan ist abgedruckt im „Zeichenlehrer" Nr. 9.

Welche reiche Fülle von natur- und kunstgewerblichen Gegenständen der erfahrene Zeichenlehrer seinem Unterrichte dienstbar machen kann, wenn die Schüler eine gute Vorbildung im Körperzeichnen genossen haben, zeigt das „Lehrmittelverzeichnis für den Zeichenunterricht an

den höheren Schulen in Preußen", welches die Königl. Kunstschule in Berlin aufgestellt hat. Dasselbe enthält 10 Tafeln in Lichtdruck und soll jedes Jahr durch ein neues Heft ergänzt werden.

Der Lehrplan für Mädchenlyceen in Oesterreich (s. Zeitschr. f. Zeichen- u. Kunstunterricht Nr. 2) läßt die dem Zeichnen gebührende Wertschätzung vermissen, denn während dem Zeichenunterrichte auf allen Stufen kaum zwei wöchentliche Stunden zugemessen werden, stehen der französischen Sprache wöchentlich fünf Stunden zur Verfügung.

Eine ausführliche Auskunft über Ausbildung und Prüfung der Zeichenlehrer im Königreich Sachsen ist in Nr. 24 der Zeitschrift des Vereins dtschr. Zeichenlehrer 1901 enthalten.

Wertschätzung des Zeichenunterrichts. Den „Deutschen Blättern" zufolge veröffentlichte Direktor Knape in Ratibor einen Artikel über „Zeichenlehrer und Oberlehrer", in welchem er betont, daß die Unterrichtsbehörde den Zeichenunterricht zu hoch bewertet und protestiert insbesondere dagegen, daß die Zeichenstunde bei Einzelstunden ebenso wie die wissenschaftlichen bezahlt werde.

Hierzu bemerkt die „Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht": Solche Ansichten stehen leider nicht vereinzelt da; auch in Oesterreich werden sich Verteidiger derselben finden, nur ist man bei uns etwas vorsichtiger und scheut die öffentliche Aussprache, um nicht den Fluch der Lächerlichkeit und Rückständigkeit auf sich zu laden. Es ist übrigens schon lange eine erwiesene Tatsache, daß man der Wertung unseres Faches in der Allgemeinheit mehr Verständnis entgegenbringt, als in gewissen ‚wissenschaftlichen' Kreisen."

Der beste Beweis dafür, daß die Zeichenlehrer selbst nach Kräften bemüht sind, zur Hebung des Zeichenunterrichts und ihres eignen Standes beizutragen, ist die Tatsache, daß in Deutschland z. Zt. 34 Zeichenlehrer-Vereine bestehen. Näheres hierüber s. Th. Wunderlichs Kalender für Zeichenlehrer 1902 S. 106—108.

Fachzeitschriften für das Zeichnen und den Zeichenunterricht gibt es z. Zt. 11 (s. Literatur I.).

Durch den Tod verloren die Zeichenlehrer 1901 folgende hervorragende Führer:

Professor Adolf Biermann, Zeichenlehrer a. d. gewerbl. Fortbildungsschule in Gmünd († 2. Nov.), Hermann Götz, Direktor der Kunstgewerbeschule in Karlsruhe († 28. Juli), Professor Anton Rapp, Zeichenlehrer am Gymnasium, der Realanstalt und der gewerbl. Fortbildungsschule in Ehingen a. D., Karl Thiede, Zeichenlehrer in Zerbst, Vorsitzender der Vereinigung Anhaltischer Zeichenlehrer, und Dr. Oskar Schlömilch, Königl. S. Geh. Rat in Dresden, Ehrenmitglied des Vereins deutscher Zeichenlehrer. Ehre ihrem Andenken!

Literatur.

I. Zeitschriften, Broschüren rc.

1. Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. Geleitet von Kleist, Magdeburg. Stade, Komm.-Verl. v. A. Pockwitz. Jährl. 33 mal m. zeichn. Beilagen. Preis durch die Post oder den Buchhandel bezogen 8 M.

Informiert in vorzüglichster Weise über alle Strömungen auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts.

2. Zeitschrift für Zeichen- u. Kunstunterricht. Geleitet von L. Großschedl. Wien, Verl. d. Vereins österr. Zeichenlehrer. Jährlich 10 Nrn. mit Illustr. u. zeichn. Beilagen. 6,80 M.

Die Zeitschrift zeigt nach jeder Richtung hin das von ihr schon längst gewöhnte Bestreben zu immer größerer Vervollkommnung. Bestens empfohlen.

3. Der Zeichenlehrer. Geleitet von Prof. A. Schirmer, Stuttgart. Zeitschrift des Vereins württembergischer Zeichenlehrer. Nagold-Stuttgart, Komm.-Verl. G. W. Zaiser. Jährl. 12mal m. je 1 künstl. Beilage. Postabonnement halbjährl. 1,80 M.

Eine ganz vorzüglich geleitete, alle Gebiete des Zeichnens gleich berücksichtigende, durchaus empfehlenswerte Zeitschrift.

4. Blätter für den Zeichen- u. gewerbl. Berufsunterricht. Organ des Verbandes zur Förderung des Zeichen- u. gewerbl. Berufsunterrichts in der Schweiz. 26. Jahrg. Revue Suisse de l'enseignement professionnel (8me année). Chef-Redaktoren: Prof. O. Pupikofer, St. Gallen, u. M. Léon Genoud, Direktor, Fribourg. Exped.: H. Volkart, Reallehrer, Herisau. Monatl. 2mal. Preis jährl. 5 M.

Der reiche Inhalt — jede Nummer erscheint teils in deutscher, teils in französischer Sprache — beweist auf jeder Seite, daß sich die Zeitschrift auf der Höhe der Zeit bewegt. Die Fachaufsätze erfahren oft durch Abbildungen im Text oder durch künstlerische Beilagen eine wertvolle Bereicherung. Bestens empfohlen.

5. Die Kreide. Fachblatt für den Zeichenunterricht an allgemeinbildenden Lehranstalten. Geleitet von A. Körner, Berlin. Berlin, Verl. von R. Appelius. Monatl. 1 Bg. m. großen Wandvorlagen u. zeichn. Beilagen. Jährl. 3 M.
6. Monatsblatt für den Zeichenunterricht. Geleitet von A. Gut, Wiesbaden. Stade, Verl. Pockwitz. Monatl. 1 Nr. m. zeichn. Beilage. Jährl. 3 M.
7. Mitteilungen des Breslauer Zeichenvereins. Leiter: H. Knobloch, Breslau. Breslau, Verl. P. Springer. Erscheint alle 6 Wochen. 1,50 M.
8. Deutsche Blätter für Zeichen- u. Kunstunterricht. Mitteilungen für den Landesverein preußischer, für höhere Schulen geprüfter Zeichenlehrer. Leiter: Grunewald, Bochum. Bochum, Verl. Hengstenberg. Erscheint jährl. bis zu 12mal. 6 M.
9. Zeitschrift für gewerbl. Unterricht. Organ für gewerbl. Lehranst., Fach- u. Fortbildungsschulen. Geleitet von Stillke, Hannover. Leipzig, Seemann & Co. Jährl. 24mal. 8 M.
10. Zeitschrift des Verbandes badener Gewerbeschulmänner. Leiter: G. Wöhrle-Bruchsal. Konstanz, Verl. Reuß & Itta. Jährl. 12 Nrn. 3 M.
11. Mecklenburgische Gewerbeschulzeitung. Leiter: Weber, Schwerin. Schwerin, Verl. Bärensprung. Jährl. 12 Nrn. 1,50 M.
12. Otto Scheffers, Zeit- u. Streitfragen über den Zeichenunterricht. 8°. 108 S. Leipzig, E. A. Seemann. 2 M.

Die Broschüre gibt eine vergleichende Uebersicht über die Zeichenliteratur seit dem Erscheinen von Georg Hirths Ideen über Zeichenunterricht bis zur Jetztzeit und fügt dann des Verfassers eigene Reformgedanken hinzu, denen fast durchgehends zugestimmt werden kann. Sehr beachtenswert.

13. Chr. Schwartz, Neue Bahnen. 1. Teil: Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. 2. verm. Aufl. 8°. 25 S. u. 20 Tafeln m. Abbild. 2. Teil: Der erste Zeichenunterricht. 8°. 16 S. u. 10 Tafeln m. Abbild. à 1,20 M. Hamburg, Boysen & Maasch.

So viel Sympathie man den Bestrebungen der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der Kunst in der Schule an und für sich entgegen-

bringen mag, so wenig können die bisher gelieferten Proben die gesteigerten Erwartungen befriedigen. Aus den beiden Heften von Ch. Schwartz erkennt man das Bestreben, den vornehmsten Sinn, den Gesichtssinn, durch vieles Zeichnen im Unterricht zu pflegen. Das ist eine sehr alte berechtigte Forderung, auf die nicht oft genug hingewiesen werden kann. Das Zeichnen während des Unterrichts wird wohl das Interesse am Zeichnen überhaupt fördern, Hauptsache bleibt jedoch in diesem Falle nicht die zeichnerische Wiedergabe, sondern der Gegenstand und seine Erkenntnis. Das vom Schüler gefertigte Bild soll dazu beitragen, den Gegenstand richtiger aufzufassen, ihn zu verstehen, und das ist gut. Das nennt man rationell betriebenen Anschauungsunterricht oder anschaulichen Unterricht im Deutsch, in Naturgeschichte 2c. Nur künstlerische Erziehung soll man einen derartigen Unterricht und die in ihm entstandenen zeichnerischen Produkte nicht nennen, ganz gleich, ob sie im malenden Zeichnen in Verbindung mit dem Gesinnungs-, heimat- und naturkundlichen Unterricht oder als Illustrationsübung zustandegekommen sind. Das Geforderte ist eben Zeichnen im Unterricht, nicht Zeichenunterricht und noch weniger Kunstunterricht.

Kunst wird nur durch genaues, strenges Beobachten und durch sorgfältigste, mit viel geistiger Anstrengung verbundene langjährige Uebung errungen. Man rede doch dem alles wollenden und noch nichts könnenden Kinde nicht ein, daß es künstlerisch schaffen und empfinden könne. Wer bildende Kunst ausüben will, muß durch eine sehr strenge Zeichenschule gehen. Spielend läßt sich keine Kunst erlernen, und selbst hervorragende, sehr begabte Künstler ringen und kämpfen oft jahrelang schwer mit sich selbst, ehe ihr Kunstwerk geboren werden kann. (S. Böcklin.)

Die Voraussetzungen, auf welche hin Schwartz zur Verurteilung des gesamten jetzigen Zeichenunterrichts gelangt, lassen sich auf Leipzigs Schulen nicht anwenden. Ein besser allgemein bildender und zugleich künstlerisches Empfinden und Schaffen fördernder Zeichenunterricht ist z. Zt. nicht gut denkbar — Schwartz wenigstens bietet ihn nicht.

Könnte in allen Schulen soviel Zeit auf das Zeichnen verwendet werden, wie Schwartz darauf verwendet (durch alle Schuljahre monatlich 8 Stunden), so kann bei Einhaltung der nacheinanderfolgenden 4 Stufen: geometrisches Ornament, Pflanzenornament, Perspektive und Schattenlehre entschieden zeichnerisch und künstlerisch vorteilhafter, gründlicher und nachhaltiger auf die Jugend eingewirkt werden, als wenn von diesen 8 Stunden (z. B. im 5. Schuljahre nach Schwartz) 2 Stunden auf Freiarmübungen, 1 auf Malübungen, 1 auf Flächenformen, 1 auf perspektivisches Zeichnen, 1 auf Modellieren, 1 auf Messen und 1 auf Gedächtniszeichnen verwendet werden müssen. Man bedenke nur, welchen unheilvollen Einfluß dieses Durcheinander auf unsere ohnehin genügend zerstreute Jugend ausüben muß! Was ist z. B. eine monatliche Stunde im perspektivischen Zeichnen? Soll etwas wirklich Ersprießliches erreicht werden, so hilft nicht das Vielerlei, sondern das Beschränken auf Weniges und die Vertiefung desselben.

14. **Hans Cornelius**, Grundsätze u. Lehraufgaben für den elementaren Zeichenunterricht. 8°. 40 S. Leipzig, B. G. Teubner. 80 Pf.

Die Broschüre gibt ein sehr ungünstiges Urteil ab über den Freihandzeichenunterricht der Schulen Münchens. Für die Allgemeinheit hat sie keine Bedeutung, da sie nichts wesentlich Neues enthält, auch nicht frei von Widersprüchen ist.

15. **M. Heilmann**, Kunstleben u. Zeichenunterricht. 4°. 17 S. Berlin, R. Gaertners Verl. 1 M.

Verfasser wendet sich in dieser Schrift weniger an die Zeichenlehrer, als an die Kreise, die der modernen Bewegung zwar nicht, wohl aber der Schule nahestehen, an Eltern und Erzieher. Vielen derselben sind die neuen Bahnen des Zeichenunterrichts unbekannt, und sie halten denselben in Erinnerung seines früheren Zustandes für wenig wertvoll oder fassen ihn einseitig, meist recht irrtümlich auf. Den reiferen Schülern empfiehlt der Verfasser das Zeichnen nicht nur wegen des praktischen Nutzens, sondern als allgemeines Bildungsmittel und als künstlerisches Erziehungsmittel. Möge das Büchlein zur erhöhten Wertschätzung eines guten Zeichenunterrichts beitragen.

16. **Ulrich Schoop**, Prof. in Zürich, Der Schulzeichenunterricht und das Zeichnen nach der Natur. Zur Reform des Zeichenunterrichts. 8°. 41 S. m. 9 Textfig. u. 13 Fig.-Tafeln. Zürich, Hofer & Co. 2,50 M.

Eine sehr verständige, zeitgemäße Schrift, die zwar gleichfalls das „Zurück zur Natur" erstrebt, aber sich doch in mäßigen, erreichbaren Grenzen bewegt. Bestens empfohlen.

17. **F. Moser**, Das Zeichnen an niederen gewerblichen Schulen. Kaiserslautern, J. J. Tascher. 1 M.

II. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **Aug. Böhaimb**, Praktische Anleitung für den Unterricht im Körperzeichnen an allgemein bildenden Lehranstalten. 8°. 50 S. u. 5 Fig.-Tafeln. München, M. Kellerer. 1 M.

Das Werkchen bezweckt, die Schüler auf einfache, natürliche Weise dazu zu bringen, perspektivische Erscheinungen mit Verständnis sehen und richtig darstellen zu lernen. Diese Absicht wird im Anschluß an 3 Hauptübungen durch das Zeichnen nach einfachen Zusammenstellungen der vom Verfasser entworfenen Kombinationsmodelle sicher erreicht. Diese sind einfachster Art, mattweiß gestrichene Holzklötze in Form von quadratischen, rechteckigen und dreiseitigen Prismen, die in Verbindung mit Pyramiden und Pyramidenteilen eine reiche Abwechslung im Aufbau architektonischer Gebilde gestatten. Bestens empfohlen.

2. **E. Buchmann**, Das erste Schulzeichnen. St. Gallen, Selbstverl. 1 M.
3. Dr. **Ulrich Diem**, Schriften zur Reform des Zeichenunterrichts.
   a. Didaktik u. Methodik des elementaren Freihandzeichnens. Der Lehrplan. 88 S. m. 17 Tafeln. 1,60 M.
   b. Methodik für das Freihandzeichnen in Volks-, Real- und Bürgerschulen. 1. Teil: Das elementare Freihandzeichnen. 103 S. m. 81 Tafeln. 2 M.; 2. Teil: Das Zeichnen auf den oberen Stufen. 99 S. m. 50 Tafeln. 2,40 M. Ravensburg, O. Maier.

Das Werk nimmt eine zwischen den Professoren Flinzer und Konrad Lange vermittelnde objektive Stellung ein. Der Lehrgang verfährt synthetisch. Nicht alles ist neu, doch erfolgt die Darbietung in neuem, wissenschaftlichem Gewande. Der Verfasser unterscheidet 4 Stufen der zeichnerischen Entwicklung: der Zahl- und Maßanschauungen, des sachlichen Zeichnens, des formalen Zeichnens und der Fertigkeit. Er berücksichtigt den kindlichen Spieltrieb im ersten Zeichenunterricht durch den Anschluß des Zeichnens an die Fröbelschen Beschäftigungsspiele. Von Anfang an sucht er die Schüler zur Selbsttätigkeit zu gewöhnen. Nicht wenig trägt dazu das von ihm bearbeitete „Kunstspiel" bei, Stäbchen, Bogen und Blatt-

formen aus farbigem Karton geschnitten und bestimmt, durch Kombinationen auf der Legetafel die Schüler an schöne, geschmackvolle Anordnungen zu gewöhnen. Dieses Hilfsmittel findet Anwendung bis zur obersten Stufe (15. Lebensjahr). Das Werk will dazu beitragen, dem Zeichenunterricht zu mehr Zeit und zu einer geachteteren Stellung im Unterrichtsplan zu verhelfen; es erstrebt eine rationelle Verbindung von Zeichnen und Handarbeitsunterricht.

Das Buch ist ein Beweis ehrlicher, solider und praktischer Lehrarbeit. Es verdient allgemeine Beachtung. Doch ist nicht zu verschweigen, daß Flinzers Methode ebenso sicher, auf einfachere Weise und ohne die vielen Hilfsmittel mindestens dieselben Resultate zeitigt.

4. **Franz Hertel**, Der Zeichenunterricht in der Volksschule als individualisierender Klassenunterricht. 2. Teil: Die Grundformen des Pflanzenornaments. 31 S. u. 8 Fig.-Tafeln in lithogr. Farbendr. Gera, Th. Hofmann. 3,50 M.

Der als tüchtiger Praktikus bekannte Verfasser vermeidet es, längst Bekanntes zu wiederholen. Der Text ist jedoch reich an praktischen Winken und erläutert hinreichend genau die 9 Klassenaufgaben, die in den beigegebenen Tafeln vielfach variiert zur Darstellung gelangen. Besonders interessant und nachahmenswert ist es, wie H. die Selbsttätigkeit und die Phantasie seiner Schüler durch das Umbilden der Naturformen anzuregen versteht. Sehr zu empfehlen.

5. **Johanna Hipp**, Der Zeichenunterricht für Mädchen. Straßburg i. E., Fr. Bull. 4,50 M.

6. **K. Huberich**, Die erste Stufe des Freihandzeichnens nach der Natur. 8°. 26 S. u. 8 Fig.-Tafeln. Stuttgart, W. Effenberger. 1,20 M.

H. tadelt das Zeichnen nach Flachornamenten und fordert, daß auch im elementaren Zeichnen nur nach dem Modell gearbeitet werden soll. Er empfiehlt deshalb das Zeichnen geometrischer Ansichten der Körper, übersieht aber dabei, daß es gar nicht möglich ist, einen Körper geometrisch zu sehen. Die geometrische Ansicht ist eine Abstraktion, nichts Gesehenes, sondern etwas Ueberlegtes, Gedachtes; ihre Wiedergabe ist deshalb viel schwerer als die Auffassung und zeichnerische Wiedergabe irgend eines Flächenbildes. Das hat übrigens der Verfasser selbst empfunden und deshalb als erste Modelle ziemlich ebenflächige Gegenstände verwendet; erst später läßt er solche mit einer größeren Dicke und zum Schlusse runde folgen. Da der Verf. übrigens auch Wandtafeln im Zeichenunterricht verwendet, kann dieser streng genommen nicht als Zeichnen nach der Natur bezeichnet werden. Die bei der Besprechung verwendeten Wandtafeln werden, wenn nicht direkt abgezeichnet, so doch aus dem Gedächtnis nachgebildet werden. Dies ist an und für sich durchaus kein Fehler und beweist nur, daß der erste Zeichenunterricht nicht mit dem Nachbilden von Körpern beginnen kann. Beachtenswert.

7. **H. Kappler**, Präparationen für den Zeichenunterricht an zwei- u. vierklassigen Volksschulen. 4°. 32 S. u. 29 lithogr. Tafeln. Leipzig, E. Wunderlich. 2 M.

Der Verfasser hat in diesem gut ausgestatteten Buche mit viel Fleiß zusammengestellt, was in der zwei- und vierklassigen Schule vom Zeichenunterricht billigerweise erwartet werden kann. Das wertvollste sind die Stoffverteilungspläne. Der Stoff selbst ist nicht originell; er schließt sich eng an Flinzers Lehrbuch an und kann von jedem nicht ganz unbefähigten Lehrer mit Leichtigkeit diesem selbst entnommen werden. Daß es aber

der Verfasser übers Herz bringt, seinen Kollegen die ganze Entwickelung des Unterrichtsganges in Frage und Antwort vorzukauen, zeugt von einer Geringschätzung des eigenen Standes. Es genügte doch vollkommen, den Gedankengang anzudeuten; ihn in Frageform vorgesetzt zu erhalten, muß auf jeden wahren Lehrer deprimierend wirken.

Dem Bestreben, Flinzers Methode in den zwei- und vierklassigen Volksschulen Eingang zu verschaffen, soll indes das gebührende Lob nicht versagt werden.

8. **Wilh. Krause**, Das moderne Pflanzenornament für die Schule. Stilisierte Formen aus der Natur. Vorlagen für Einzel-, Gruppen- u. Massen-Unterr. in den oberen Klassen der Volksschulen, den unteren bezw. mittleren Klassen der Mittel- u. Bürgerschulen, höheren Mädchenschulen, Präparandieen, Seminarien, Gymnasien, der gewerblichen u. Real-Anstalten. 1. Teil (Stufengang). 20 Tafeln m. 100 Motiven in Farbendr. (30×38 cm) u. 23 S. Text. Berlin, M. Spielmeyer. 12 M.

Eine wohldurchdachte und gut ausgeführte Einführung in das Pflanzenzeichnen, die aber, abgesehen von einigen modernen Ornamenten nichts zeichenpädagogisch Neues bringt.

9. **K. Lips**, Die Kunst des Freihandzeichnens. I. Die Elemente der freien Linienführung. A. Gerade u. Oval. B. Das naive Freihandquadrat u. das Rund. 2 Hefte m. je 16 Tafeln. Diktate m. einer kurzen Erklärung. à Heft 1,50 M. Zürich, Orell Füßli.

Ein Leitfaden, der die Leichtigkeit des zeichnerischen Vortrags als erstes Unterrichtsziel bezweckt, der die Einzelkorrektur für überflüssig erklärt und „dennoch geradezu glänzende allgemeine Resultate erzielt". — Wir erblicken in dem Werkchen, selbst auf die Gefahr hin, von dem Verfasser zu den „unverständigen Beurteilern" gezählt zu werden, nur eine Nachahmung des äußerlichen englischen und amerikanischen Unterrichtsbetriebes, der in seinen freien Schwüngen aus dem Schultergelenk heraus den Stein der Weisen gefunden zu haben glaubt, und das Bestreben, dieser Art Unterricht auf dem Kontinente Eingang zu verschaffen. Eine gesunde Pädagogik wird jedoch stets die richtige Lösung der gestellten Aufgabe fordern müssen. Darum bleibt richtiges Sehen im Zeichnen die Hauptsache. Die technische Lösung der Aufgabe muß individuell verschieden, kann sogar sehr mangelhaft sein und des innewohnenden Verständnisses halber doch befriedigen. Nur durch richtiges Sehen lernt man zeichnen, nicht durch mechanisch eingedrillte Formen. Auf den Inhalt kommt es an, nicht auf die Emballage.

10. **Martens**, Lehrgang für den 1. Unterricht im Zeichnen. Schwerin, Bärensprung.
11. **Louis Ritter**, Lehrgänge für das elementare Freihand-, geometrische Projektionszeichnen. 21 Uebersichtstafeln mit erläut. Texte für Baugewerkschulen, gewerbl. Fortbildungsschulen, Real-, Bürger- u. Volksschulen, sowie zum Selbstunterr. 25×35 cm. Stuttgart, J. Hoffmann. In Mappe 5 M.

Auf Veranlassung der Kgl. Kommission für die gewerbl. Fortbildungsschulen in Württemberg hat der Verfasser einen vollständigen Lehrgang aus Arbeiten seiner Schüler zusammengestellt, welcher der Lehrmittelsammlung der Bibliothek der Kgl. Zentralstelle für Gewerbe und Handel überlassen wurde und daselbst zur Besichtigung und zum Studium aufgelegt ist. Diese Musterblätter liegen stark verkleinert in obengenanntem Werke vor. Sie sind wohl geeignet, einen Führer für den Zeichenunterricht zu bilden. Der Text gibt praktische Winke über die Behandlung der Zeichen-

materialien, er enthält Allgemeines über die verschiedenen Arten des Zeichnens und die Verteilung des gesamten Stoffes auf 6 Semester.

Die Uebungen sind stufengemäß geordnet. Die Selbsttätigkeit erfährt Berücksichtigung im Zusammenstellen von Pflanzenteilen zu Ornamenten.

Für den Selbstunterricht möchten wir das Werk nicht empfehlen. Dazu sind die Zeichnungen zu klein; auch fehlt die ausführliche Beschreibung der Herstellung der einzelnen Figuren. Der erfahrene Zeichenlehrer dagegen wird aus den Lehrgängen vielfache Anregungen schöpfen.

12. **W. Rich. Schnell**, Prof., Leitfaden für den Unterricht im Freihandzeichnen an Volks- u. Fortbildungsschulen ꝛc. 2. veränd. Aufl. 8°. 1. Stufe, 84 S., 1,30 M.; 2. Stufe, 37 S., 60 Pf.; 3. Stufe, 35 S., 60 Pf. Nürnberg, C. Koch.

Der Verfasser wurde bei der Abfassung des Leitfadens von dem Gedanken geleitet, daß der Lehrstoff unbedingt der Altersstufe und der geistigen Befähigung des Kindes angepaßt werden muß. Die 1. Stufe gibt das Allgemeine über den Zeichenunterricht und den speziellen Lehrgang für die Behandlung geradliniger Flächenfiguren. Heft 2 behandelt den Kreis und die Rosettenbildungen und Heft 3 die Spiralen in verschiedenen Ornamentformen. Die im Leitfaden enthaltenen Figuren hat der Verfasser auch als Wandtafeln (36×46 cm) anfertigen lassen, um das zeitraubende Vorzeichnen an der Schultafel zu ersparen.

Der Leitfaden ist praktisch angelegt und dürfte für einfache Verhältnisse genügen; nur sieht er etwas altväterisch aus. Auch vermißt man den engeren Anschluß an die Natur, der doch so leicht hergestellt werden kann und durch den in den jungen Zeichnern ein viel größeres Interesse für den Unterricht erregt wird, als durch die abstrakten Ornamentformen.

13. **F. O. Thieme**, Prof., Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. 4. Aufl. 53 S. Text m. 42 schwarzen Tafeln u. 1 Probetafel in Farbendr. Dresden, A. Huhle. 1,70 M.

Prof. Thiemes Leitfaden ist aus der Schulpraxis herausgewachsen. Er gibt in klarer, übersichtlicher, geradezu musterhafter Weise Auskunft darüber, wie im Zeichenunterricht der einfachen Volksschule nicht nur ein sicheres Resultat erzielt, sondern wie auch Lust und Liebe zum Zeichnen in den Schülern geweckt werden können. Die neue Auflage gibt auch Fingerzeige dafür, wie die Handarbeit für beiderlei Geschlecht an die zeichnerischen Gebilde angeschlossen werden kann.

14. **F. O. Thieme**, Prof., Skizzenhefte für Anfänger zum Gebrauch beim Zeichenunterricht sowie zum Selbstunterricht für die Hand des Schülers eingerichtet. 4°. 2 Hefte m. je 16 S. Text u. 28 Tafeln Abbild. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Geb. 1,50 M.

Diese im Zusammenwirken von Künstlern und Lehrern entstandenen Hefte schließen sich an Thiemes Lehrgang für den Zeichenunterricht an und führen streng geordnet bis zu des Verfassers Anleitung zu Skizzierübungen hin. Das 1. Heft behandelt die flache Form, das 2. Heft die Darstellung der Körper. Die Skizzenhefte lassen sämtlich das Bestreben erkennen, zur Betrachtung und zeichnerischen Verwertung der Natur und der Umgebung des Kindes anzuleiten. Die Darstellungen sind einfach, dem kindlichen Können angemessen und doch mannigfaltig, zum Zeichnen anspornend. Zu Festgeschenken gut geeignet.

15. **F. O. Thieme**, Prof., Anleitung zu Skizzierübungen. 8. Aufl. Dresden, Stengel & Co.

16. **Kolb**, Prof., Kolorierschule für Mädchenschulen. 4. Aufl. Stuttgart, W. Effenberger.
17. **H. Böttcher**, Wandtafeln für den Zeichenunterricht im Sinne eines systematischen Klassenunterrichts. 32 Blatt. 56×76 cm. Magdeburg, J. Neumann. 25 M.
18. **C. Karrenberg**, Einführung in die Pflanzenornamentik. 24 Wandtafeln u. Textheft (1,50 M.). Bremen, H. Bösking. 30 M.
19. **C. Behrens**, Blattformen. Abdrücke nach Natur. Berlin, B. Heßling.
20. **F. Schöntag**, Pflanzenstudien. Leichte farbige Vorlegeblätter. Amberg, E. Bachmann. 6 M.
21. **Fr. Specht**, Tierstudien. Stuttgart, J. Hoffmann. 12 M.
22. **Franz Steigl**, Neue Zeichenvorlagen. Heft 5 u. 6. à 6,40 M. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
23. **A. J. Vesely**, Zierformen für den Unterricht im Freihandzeichnen an Mädchenschulen. 1. Abt. Wien, K. k. Schulbücherverl.
24. **Leonh. Hellmuth**, Moderne Pflanzenornamente. Vorlagen für das Freihandzeichnen an Volks-, Fortbildungs- u. Mittelschulen, Schullehrerseminarien, Töchter- u. Frauenarbeitsschulen. Motive für Bildhauer, Dekorationsmaler, Graveure ꝛc. Folio. 27 farbige Tafeln. Leipzig, Seemann & Co. In Mappe 10,50 M.

Diese meisterhaft gezeichneten modernen Vorbilder unterscheiden sich von vielen anderen modernen Publikationen durch die strenge Anlehnung an die Naturform, durch die genaue zeichnerische Entwickelung und durch die schöne Raumverteilung.

25. **K. Elßner**, Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht. Dresdner Modelle für Perspektive, Projektion u. Fachzeichnen. 19 Serien. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.

III. Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. **E. Raabe**, Gebundenes Zeichnen. Zirkelzeichnen u. geometr. Darstellen von Körpern zum Gebrauche in Handwerkerschulen, gewerbl. Fortbildungsschulen, Innungsfachschulen u. den oberen Klassen der Volks- u. Bürgerschulen. 4°. 8 S. Text u. 8 Tafeln. Leipzig, J. Klinkhardt. Steif brosch. 80 Pf.

Praktisch, preiswert, für das 1. Linearzeichnen vorzüglich geeignet.

2. **August Böhaimb**, Der Mäander. Folio. 52 farb. Tafeln in Mappe. München, Dr. Datterer & Cie. 10 M.

Die uralte Ornamentform des Mäanders wird nie veralten. Es wird deshalb vielen recht erwünscht sein, in diesem Werke eine systematische Entwickelung und Einteilung und eine größere Zahl Variationen der Mäanderformen und deren Verwendung zu Flächenmustern zu finden und zwar in mustergültiger mehrfarbiger Ausführung. Bestens empfohlen.

3. **Rich. Schnell**, Prof., Das Projektionszeichnen. 3 Teile. à 40 Pf. Nürnberg, C. Koch.

Das 1. Heft behandelt Grund- und Aufrißzeichnen, das 2. Schnitte und Abwickelungen und das 3. die Durchdringungen in einfacher klarer Weise. Diese schlichten Heftchen sind für gewerbliche Schulen und für den Selbstunterricht angelegentlichst zu empfehlen, gut und billig.

4. **J. Smolik**, neu von Jos. F. Heller, Elemente der darstellenden Geometrie. Prag, F. Tempsky. 4 M.
5. **Weishaupt-Richter**, Linearzeichnen. III. Abt. Geometr. Schattenkonstruktion u. Beleuchtungskunde m. Atlas. Leipzig, H. Zieger. Geb. 6 M.

Die Neubearbeitung dieses Werkes ist als ein Schulbuch ersten Ranges zu bezeichnen; sie wird auch mit Vorteil für den Selbstunterricht verwendet werden können.

IV. Fachzeichnen.

1. **H. Baum**, Motive aus der Pflanzenwelt. I. Serie. Folio. 20 Tafeln. Berlin, B. Heßling.

Die flotten Federzeichnungen geben Anregung zum Nachbilden der Natur und zur ornamentalen Verwertung der dargebotenen Muster. Die botanischen Bezeichnungen sind zwar manchmal recht willkürlich gewählt, so z. B. auf Tafel 4, wo die angeblich dargestellten Gräser von einem Pflanzenkundigen vergeblich gesucht werden. Der Zeichner wird diese Vorbilder trotzdem gern benutzen und manche Anregung für sein Schaffen aus ihnen entnehmen.

2. **E. Barlach**, Figürliches Zeichnen. Strelitz (Meckl.), M. Hittenkofer.
3. **Louis Braun**, Vorlagen für Pferdezeichnen. Zürich, Orell Füßli. 12 M.
4. **C. Behrens**, Kontur u. Farbe. Berlin, B. Heßling.
5. Entwürfe für angewandte Kunst. Dresden, E. Schürmann.
6. **Adolf Forberg**, Moderne Vorlagen. Berlin, M. Spielmeyer.
7. Dr. **Franz v. Haymerle**, Der weibliche Fachunterricht. Wien, A. Hölder.
8. **E. Klotz**, Graphische Malerei. Dresden, G. Kühtmann.
9. **M. Laudien**, Deutsche Frauengestalten. Berlin, B. Heßling.
10. Motivenschatz für modernes Kunstschaffen. Dresden, G. Kühtmann.
11. **Lyongrün**, Stilformen. 5. Lief. Ebend. 7,20 M.
12. **Fritz Reiß**, Neue Zeichenvorlagen für den Rotstift. Stuttgart, H. Freytag.
13. **R. Schultz**, Praktische Kunst. Sammlung dekorativer Malereien. 1. u. 2. Lief. (50×32 cm.) à 6 M. Leipzig, P. Schimmelwitz.

Dieses Werk enthält in bester Ausstattung in Lichtdruck wiedergegebene mustergültige moderne Flächenornamente, die sich, zunächst zwar für Decken- und Wandmalereien bestimmt, auch für jede Art der Flächenverzierung, namentlich für Stickerei und Buchschmuck vorteilhaft verwenden lassen. Leicht erkennbare Pflanzenformen in Verbindung mit der sogenannten holländischen Linie sind zu wirklich geschmackvollen, das ästhetische Gefühl voll befriedigenden Musterleistungen vereinigt worden, die bei der Gleichheit der Durchführung doch eine große Vielseitigkeit der Auffassung zeigen. Zeichner und Zeichenlehrer werden aus den Motiven der „Praktischen Kunst" eine Fülle von Anregungen zum Selbstschaffen schöpfen.

14. **A. Spindler**, Vorlagen (Gittermotive) für das Freihandzeichnen an gewerbl. Lehranstalten. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
15. Muster neuzeitlicher Flächenverzierungen. Dresden, Gilbersscher Verl.
16. Studienmappe des Verbandes deutscher Musterzeichner. Ebend.
17. **F. Stuck**, Karten und Vignetten. Wien, Gerlach & Schenk. 20 M.
18. **Felix Heinze**, Lehrgang für das Fachzeichnen der Holzarbeiter an der gewerbl. Fortbildungsschule. 47 Tafeln in Farbendr. 42×52 cm. Wittenberg, R. Herrosé. In Mappe 20 M.

Der Verfasser hat in gleichem Verlag 4 Serien Holzmodelle für das Projektionszeichnen und für das Fachzeichnen der Bau- und Möbeltischler, der Glaser und Zimmerleute erscheinen lassen, zu denen dieser Lehrgang die Erläuterung bildet. Er ist aus der Schulpraxis heraus entstanden und für die Hand des Lehrers bestimmt. Die ersten 6 Tafeln behandeln das für Holzarbeiter nötige geometrische Zeichnen, die Tafeln 7—20 bieten wesentliche Aufgaben des Projektionszeichnens incl. einfacher Durchdringungen und die Tafeln 21—57 das eigentliche Fachzeichnen. Der schon vielfach bearbeitete Stoff konnte nicht viel Neues bringen, doch sind die Zeichnungen groß und deutlich und bis auf einige Ausnahmen, z. B.

auf Tafel 25, korrekt gezeichnet. Die Größe der Zeichnungen, die ein Hauptvorzug des Werkes ist, birgt freilich einen nicht zu unterschätzenden Nachteil in sich, denn sie kann den Schüler verleiten zur mechanischen, gedankenlosen Nachbildung. Deshalb wäre es besser gewesen, die richtigen Maße zwar einzuschreiben, die Zeichnungen selbst aber in verjüngtem Maßstabe darzustellen. Bei einer Neuauflage dürfte es sich auch empfehlen, die Flächenteilungen wenigstens der Rechtecke und wenn möglich anderer ebener geometrischer Figuren hinzuzufügen und auch das geometrische Ornament vielseitiger zu gestalten. Im übrigen ist das Werk ein vorzügliches Lehrmittel für gewerbliche Fortbildungsschulen, da es zeigt, wie eine musterhafte Zeichnung aussehen muß. Auch die farbige Behandlung ist einfach und zweckentsprechend. Der Hauptwert des Werkes liegt in den Tafeln, die das eigentliche Fachzeichnen behandeln. Sehr eingehend und völlig schulgemäß analytisch synthetisch musterhaft ist z. B. das Fenster behandelt. Der Text ergänzt die Tafeln in bester Weise.

19. **R. Heyer**, Dir., Aufgaben für das Fachzeichnen an Fortbildungs- u. Fachschulen. 4°. 1. Für Zimmerer 15 Tafeln, 2. für Maurer (Fenster, Haustüren u. Giebel in Backsteinen) 12 Tafeln, 3. für Maurer u. Steinhauer (Hausteinformen) Serie A 12 Tafeln, 4. Serie B (Fensterfohlbank- u. Sturzformen) 15 Tafeln. à Heft 1 M. Leipzig, Seemann & Co.

Die 4 Hefte zeigen wie die Zeichnungen nach den in der Modellfabrik J. Lenort in Breslau in fünffacher Größe hergestellten Modellen mustergültig ausgeführt werden sollen. Für die betr. Schulen sehr zu empfehlen, wenn sie über die Mittel verfügen, die Modelle zu beschaffen, deren Einzelpreise 3,50 M. bis 58 M. betragen. Die Ausführung der Zeichnungen ist klar und kräftig.

20. **J. Hoch**, Ingen., Tiefbauzeichnen. Hannover, Gebr. Jänecke.
21. **C. Lachner**, Lehrhefte für den Einzelunterricht an Gewerbe- und Handwerkerschulen. Nr. 1. Das Zirkelzeichnen u. geometrische Darstellen körperlicher Grundformen. 6. Aufl. 4°. 8 Tafeln. 50 Pf. Nr. 20. Maschinenelemente II. 4°. 6 Tafeln. 40 Pf. Nr. 30. Fachzeichnen für Gärtner. 4°. 6 Tafeln. 40 Pf. Leipzig, Seemann & Co.
— Geschäftsgänge für den Unterricht in der gewerblichen Buchführung. Nr. 7. Für Buchbinder. 2. Aufl. 15 S. 15 Pf. Nr. 13. Für Friseure. 8 S. 15 Pf. Ebend.

Diese Hefte bedürfen keiner Empfehlung, sie sind hinreichend erprobt.

22. **Jos. Rothe**, Vorlagen für Maurer. Wien, C. Gräser & Co. 25 M.

V. Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. Dekorative Vorbilder, 12. u. 13. Jahrg. Jährl. 12 Hefte. Gr.-Folio m. je 5 meist mehrfarb. Tafeln. Stuttgart, J. Hoffmann. Jährl. 12 M.

Es ist eine angenehme Aufgabe, ein Urteil über den Wert der „Dekorativen Vorbilder" abzugeben. Man möchte sie einfach als unübertrefflich bezeichnen, bewiesen sie nicht von einem Jahrgang zum andern, daß sie sich bisher immer noch selbst übertroffen haben. Möge es im Interesse der Allgemeinheit und des Verlages auch fernerhin so bleiben. Wer diese Kunstzeitschrift hält, erwirbt auf billigste und leichteste Weise einen Formenschatz, der an Vielseitigkeit kaum übertroffen werden kann, — denn er umfaßt alle Gebiete der Verzierungskunst — und welcher alle Bewegungen der modernen Kunstrichtung in gemäßigter Weise berücksichtigt. Die Wiedergaben sind geradezu mustergültig; sie ersetzen die Originale vollständig.

2. **Cl. Hoppenrath**, Dekorative Blumen u. Bänder. Berlin, W. Schultz-Engelhard. 4,50 M.

Das Heft enthält 6 Blatt zur dekorativen Ausschmückung kleinerer Gelegenheitsgeschenke gut geeignete, leicht ausführbare und wirkungsvolle farbige Vorbilder. Anordnung und Farbengebung sind geschmackvoll; nur wäre den zur Belebung des Pflanzenornamentes dienenden Hummeln, Marienkäferchen, Libellen ꝛc. eine sorgfältigere Zeichnung zu wünschen.

3. **C. Klein**, Kinder der Flora. Serie 54. 10 Blatt. 12×26 cm. Ebend. 4,50 M.

Meisterhaft flott gemalte Blumenstudien aus Feld und Garten, einfach in der Darstellung und doch höchst wirkungsvoll. Geübten Zeichnern werden diese 10 Blätter mit den keck aufgetragenen Farben als gute Vorbilder dienen, die Technik der Aquarellmalerei zu erlernen.

4. **Cl. Sivers**, Herbstgaben u. Aus der Sommerzeit. Berlin, W. Schultz-Engelhard.
5. **Frdr. Trost**, Alt-Nürnberg. 8. Aquarellen. Nürnberg, J. A. Stein. 15 M.
6. **R. Beauclair**, Farbige Flächenmuster. 32 Tafeln. Stuttgart, J. Hoffmann. 46,50 M.
7. Liebhaberkünste. Zeitschrift für häusliche Kunst. 9. Jahrg. 1900. 24 Hefte. 39×30 cm. München, R. Oldenbourg. 12 M.

Das ist eine Zeitschrift, die in jeder Familie Eingang finden, die für jede gehobene Schule gehalten werden sollte. Denn nicht reden über die Kunst, sondern Kunst üben ist nötig zur Kunsterziehung, und dazu veranlaßt jeder einzelne Artikel und jede der vielen Hunderte beigegebener oder eingedruckter Muster häuslicher Kunstpflege in Holzschnitt, Autographie oder gar in farbiger Lithographie. Diese Vorbilder sind ausnahmslos mustergültig; sie zeigen völliges Vertrautsein mit der Technik und gediegenes künstlerisches Können. Pflanzenornament, Landschaft, Tier- und Menschenstudien, auf alle Gebiete der Kleinkunst, namentlich auch auf die weiblichen Handarbeiten angewandt, bilden den zeichnerischen Stoff. Der überreiche Stoff gliedert sich folgenden Gruppen ein: Aufsätze und Lehrgänge, nützliche Winke und kleine Mitteilungen, der Liebhaber-Photograph, Bücherschau, Vorlagen und Antworten des Fragekastens. Ein Verzeichnis ordnet die Abbildungen nach den Gegenständen, ein anderes nach der Art ihrer Darstellung. Eine angenehme Zugabe bildet der „Kunstliebhaber", eine kunstgewerbliche Rundschau, welche musterhafte Erzeugnisse des Kunstgewerbes in Bild und Wort vorführt. Bestens empfohlen.

8. **J. Feller u. Bognus**, Moderne Kunstschmiedearbeiten. Eine Samml. ausgeführter praktischer Arbeiten aus dem Gebiete der Kunstschlosserei m. Preisberechnungen, Gewichtsangaben u. techn. Erläut. Vollständig in 10 Lief. von je 4 Tafeln in Lichtdr. 42×30 cm. à 1,80 M. Ravensburg, O. Maier.

Diese Vorbilder haben den Vorzug, von Fachleuten hergestellt zu sein, die das Schlosserhandwerk aus dem Fundamente verstehen. Leichte Ausführbarkeit und vollendet schöne Form sind Vorzüge, die man selten, so wie hier, vereint vorfindet. Deshalb verdienen diese Tafeln vor vielen anderen Werken ihren Platz nicht nur auf den Arbeitstischen der Kunstschlosser, sondern auch vor allem in den Fachschulen.

9. Dr. **E. Haeckel**, Prof., Kunstformen der Natur. 5 Hefte. à 3 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.
10. **Georg Hirth**, Formenschatz. 25. Jahrg. München, G. Hirth. 12 M.
11. Deutsche Kunst und Dekoration. 4. Jahrg. à Heft 2 M. Darmstadt, A. Koch.

12. **Lyongrün**, Kunstverglasungen. Berlin, B. Heßling.
13. **Felix Moser**, Das Buch der Liebhaberkünste. Wien, A. Hartleben. 6 M.
14. **H. G. Ströhl**, Heraldische Vorlagen. Stuttgart, J. Hoffmann. 26 M.
15. **W. Friedrich**, Katechismus der Liebhaberkünste. Leipzig, J. J. Weber. 2,50 M.
16. **M. Wiegand**, Figurale Flächendekorationen. Berlin, B. Heßling. 8 M.
17. **Schulze & Maiß**, Mustersammlung alter Leinenstickerei. Leipzig, Chr. Tauchnitz. 8 M.
18. **Studnička**, Dir., Motive der Volksstickerei. Sarajevo, J. Studnička. 12 M.
19. **Frieda Lipperheide**, Die dekorative Kunststickerei. Berlin, F. Lipperheide. 15 M.
20. **Pauline u. Johanna Kabilka**, Kreuzstichmuster im neuen Stil. 25 Blatt enth. 65 Muster. 33×24 cm. In Mappe. 2 M.
— Album der Monogramme für Kreuzstich. 36 Tafeln. 33×24 cm. Wien, „Wiener Mode". 2,50 M.

Die reichhaltige, geschickt bearbeitete Sammlung von Reihungen, Eckbildungen und unbegrenzten Flächenornamenten wirkt gleich anregend zur Nachbildung der die Natur geschickt nachahmenden Vorbilder als zur direkten Nachbildung der Natur. Für den Handarbeitsunterricht, sowie für das zeichnerische Entwerfen von Kreuzstichmustern und als Geschenkwerk für Stickerinnen ist das Werk sehr zu empfehlen.

Das Monogramm-Album für Kreuzstich ist vollständig. Es enthält alle Monogramm-Kombinationen, die mit 2 Buchstaben des Alphabets möglich sind, und zwar so geschickt angeordnet, daß man z. B. nicht nur AC, HK ꝛc., sondern auch CA, KH ꝛc. lesen kann. Die Monogramme sind von verschiedener Größe; ihre Ausführung ist geradezu musterhaft. Außerdem enthält das Heft verschiedene Kronen und kleine Alphabete. Für das Entwerfen von Monogrammen sind bessere Vorbilder kaum denkbar.

21. **Alb. Schiller**, Schriften-Schatz. I. Serie. Heft 7 u. 8. à 1,20 M. Monogramme, 3. u. 4. Lief. à 2 M. Ravensburg, O. Maier.

Wiederholt sei auf die trefflichen Hilfsmittel für das Schriftenzeichnen hingewiesen. Der Vorzug des Schriftenschatzes besteht darin, daß er verschieden große Alphabete vollständig, jedes für sich in gleicher Größe und Ausstattung, durchführt, daß die Formen schön und deutlich sind und daß er neben alten gewohnten auch neue Buchstabenformen (z. B. Pinsel-Ronde, moderne englische Schrift ꝛc.) hinreichend berücksichtigt.

Die Monogramme in den beiden Heften reichen von EG bis KM. Sie zeichnen sich durch elegante Formen und leichte Leserlichkeit aus. Die Vielseitigkeit der Ausführung und die wirkungsvolle Farbenstellung Schwarz-Gold auf mattgrünem Grunde geben eine gute Gesamtwirkung.

VI. Hilfswissenschaften.

1. **F. O. Thieme**, Prof., Abriß der Geschichte des Zeichenunterrichts. 2. verm. u. verb. Aufl. 44 S. Dresden, A. Huhle. 60 Pf.

Der Inhalt des schon in seiner 1. Auflage günstig beurteilten Büchleins hat in der 2. Auflage manche wertvolle Erweiterung erfahren, namentlich sind die den Zeichenunterricht und Kunstgewerbe betreffenden Bestrebungen der Neuzeit gebührend berücksichtigt worden. Die Seminaristen können es dem Verfasser Dank wissen, daß er ihnen einen so trefflichen Leitfaden für die Geschichte des Zeichenunterrichts und für die Kunstgeschichte in die Hand gegeben hat.

2. **A. Blunck**, Die Formenlehre. Grundlagen des Ornaments, Formen des Ornaments als solchen (!) u. angewandtes Ornament. 64 S. Text u. 105 S. Abbild. auf Netzuntergrund. 30×23 cm. Berlin, B. Heßling.

Das Buch bildet zugleich den II. Teil, 5. Hauptstück, II. Hälfte von „A. Blunk, Das Fachzeichnen der Tischler". Die Formenlehre bezweckt durch Vortrag und Zeichenübungen Formenverständnis und Uebung im Freihandzeichnen zu fördern. Sie bietet unter Anlehnung an Semper, Böttticher, Jakobsthal, Meurer und F. S. Meyer eine Auswahl Muster, von Grundlagen des Ornaments, geometrische, Natur- und Kunstformen, Ornament als solches und angewandtes Ornament, Bänder, Endigungen, Stützen, Rahmen, begrenzte und unbegrenzte Flächenornamente, Kartuschen, Wappen, Embleme, Symbole ꝛc., hunderte von Abbildungen auf blauem Netzgrunde.

Das Nachbilden ist demnach kein absolut freies Zeichnen mehr. Es mag aber dieses Netzzeichen seine Entschuldigung finden in der geringen für Formenkunde angesetzten Zeit, in dem Bestreben, möglichst viele Formen vorführen zu können und in dem geringen zeichnerischen Können der Schüler. — Die Auswahl ist gut, auch ist im großen und ganzen ein Fortschritt vom Leichten zum Schwereren ersichtlich. Das Buch wird in Bau- und anderen gewerblichen Fachschulen beim Unterrichte gute Dienste leisten.

3. **A. Lichtwark**, Erziehung des Farbensinnes. Berlin, Cassierer.
4. Dr. **Erich Frantz**, Handbuch der Kunstgeschichte. Freiburg i. B., Herdersche Verl. 9 M.
5. Dr. **Rich. Graul**, Bilderatlas zur Kunstgeschichte. Leipzig, Seemann & Co.
6. **Hubert Joly**, Meisterwerke der Baukunst u. des Kunstgewerbes aller Länder u. Zeiten u. ihre Schöpfer. 2 Bde. geb. à 14 M. Leipzig, K. F. Köhler.
7. **Wilh. Lübke** u. Prof. Dr. **Max Semrau**, Die Kunst des Mittelalters. Stuttgart, P. Neff. Geb. 8 M.
8. **Walter Crane**, Von der dekorativen Illustration des Buches in alter u. neuer Zeit. Leipzig, H. Seemann Nachf. 7,50 M.
9. **Th. Kutschmann**, Geschichte der deutschen Illustration. Goslar, F. Jäger. 30 M.
10. **K. Woermann**, Geschichte der Kunst aller Zeiten u. Völker. Leipzig, Bibliogr. Institut. 17 M.
11. Alte Meister. Jährl. 5 Lief. à 5 M. Leipzig, E. A. Seemann.
12. **Franz Bley**, Botanisches Bilderbuch. Berlin, Gust. Schmidt.
13. **Girard Audran** (E. Fenner), Proportionen des menschlichen Körpers. Zürich, Orell Füßli. 6,50 M.
14. Dr. **C. H. Stratz**, Die Schönheit des weiblichen Körpers. 9. Aufl. Stuttgart, Ferd. Enke. 7 M.
15. **Heinr. Eickmann**, Akte. Kunststudien über den nackten menschlichen Körper. Berlin, B. Heßling.
16. **G. Fritsch**, Die Gestalt des Menschen. Stuttgart, P. Neff.
17. **Jul. Lange**, Darstellung des Menschen in der älteren griechischen Kunst. Straßburg, J. H. Heitz.
18. **E. Selenka**, Der Schmuck des Menschen. Berlin, Vita, deutsches Verlagshaus.
19. **Lewis F. Day**, Verwendung der Schrift im Ornament. Leipzig, W. Hiersemann.
20. Dr. **Graetz**, Prof., Das Licht und die Farben. Leipzig, B. G. Teubner. 1,25 M.

21. Dr. H. W. Vogel, Lehrbuch der Photographie. 211 S. Mit in den Text eingedruckten Abbild. u. Tafeln. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. Geb. 2,50 M.

Vorliegendes Buch ist eine erweiterte Sonderausgabe des von H. W. Vogel verfaßten Artikels „Photographie" in Muspratts Chemie. Nach dem Tode des Verfassers übernahm Dr. E. Vogel die Neubearbeitung. Er hat die ihm gestellte Aufgabe mit großem Geschick gelöst. Das Buch gibt einmal einen Ueberblick über die Entwicklung der Photographie und der heutigen Technik und zum andern eignet es sich zum Selbstunterricht für die Praxis des Photographen, gleichviel, ob dieser Fachmann oder nur Liebhaber ist. Zu diesem Zwecke beschreibt es in möglichster Kürze hinreichend genau die Apparate und Utensilien und gibt dann gründliche Anleitung zur Anwendung derselben für die verschiedenen Verfahren der photographischen Praxis. Bei der großen Verbreitung der Photographie dürfte vielen mit diesem gut ausgestatteten praktischen Buche sehr gedient sein.

VII. Lernmittel.

1. Blockmappe. 22×30 cm. à 75 Pf., 28×30 cm. à 1 M. u. 34×42 cm. à 1,25 M. Weißenfels, B. Bergk.
2. Dr. B. Diem, Diemoskop, „Ein Komponierspiegel". Ravensburg, O. Maier. 4 M.
3. G. Friese, Taschen-Skizzenblock. 23×15,5. Hannover, Helwingsche Verl. 25—40 Pf.
4. Gust. Klink, Ostdeutscher Doppel-Zeichenblock. à 1,40 u. 2 M. Danzig, M. Schröter.
5. Kuhlmann, Schutzmappe für gepreßte Pflanzen. Altona, Selbstverl. à 50 Pf.
6. Ullmann, Perspektivischer Versuchsapparat. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 M.
7. Blechkästchen für flüssige Tuschen, inkl. 3 gefüllte Fläschchen Tusche in beliebiger Zusammenstellung. Umfallen unmöglich. Hannover, Günther Wagner. 1 M.

VIII. Insgemein.

1. Ed. Oertli, Handarbeiten für Elementarschüler. Zürich, Verein zur Förderung der Handfertigkeit. 1. Heft 50 Pf., 2. Heft 60 Pf.
2. Paul Schultze-Naumburg, Häusliche Kunstpflege. Leipzig, E. Diederichs Verl. 3 M.
3. Th. Wunderlich, Kalender für Zeichenlehrer 1902. Mit Notizkal. von Okt. 1901 bis März 1903. 10. Jahrg. Mit 127 Textfig. u. 277 Fig. auf 24 lithogr. Tafeln. Geb. 2 M., in Taschenlederband 4 M. Dresden, G. Kühtmann.

Vielseitig, reichhaltig und praktisch. Bestens empfohlen!

XIII. Stenographie.

Von

Ernst Richard Freytag,

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

Wie ein Blick auf die im nachstehenden Referate besprochenen Bücher und Schriften lehrt, ist die Ernte in dem Berichtsjahre, was Lehr- und Unterrichtsbücher, Leitfäden 2c. anbelangt, eine dürftige gewesen. Die mehr als wahrscheinliche Annahme, daß der im August 1902 in Berlin tagende 7. deutsche Stenographentag einige vom Systemausschuß vorgeschlagene Aenderungen gutheißen und deren Annahme beschließen werde, gebot den Verlegern von stenographischen Lehrmitteln Vorsicht und legte Zurückhaltung auf, wenn sie nicht Makulatur anhäufen wollten. Die so gehemmte Schreibfreudigkeit suchte sich aber andere Gebiete für ihre Tätigkeit auf, die von der Annahme von Beschlüssen einer Mehrheit unabhängig sind, und es ist erfreulich, nachweisen zu können, daß die überschüssige geistige Kraft sich der sehr vernachlässigten Lösung methodischer und geschichtlicher Fragen zuwandte. Hier sind recht beachtliche Erscheinungen zu verzeichnen.

Auch in den periodisch erscheinenden Fachzeitschriften finden sich, was Methodik des Unterrichtsverfahrens anbelangt, recht lehrreiche Hinweise. In der Aprilnummer der „Oesterreichischen Blätter für Stenographie" 1901 kommt M. Fischer (Wien), vorteilhaft bekannt durch seine eingehenden und begründeten Beurteilungen stenographischer Lehrbücher, in einem Aufsatze: Methodische Winke — auf die Beurteilung der stenographischen Leistungen zu sprechen. Fischer empfiehlt, um gerechte Einzelurteile über die Tüchtigkeit der Arbeiten zu erzielen, mündliche Prüfungen, verbunden mit Schreiben an der (Wand-) Tafel seitens der Schüler anzustellen. In einem anderen Aufsatze, überschrieben mit: „Ueben!" wird gegen die dünnen, kurzen Lehrbücher mit dem unzureichenden Uebungsstoff, mit den wenigen Wortbeispielen und dem inhaltlosen und für den denkenden gebildeten Schüler ob ihrer Schalheit und Flachheit geradezu abstoßenden Sätzen zu Felde gezogen. Die vorhandenen umfangreichen Lehrbücher mit ihren sowohl in Bezug auf das einzuübende Regelwerk ausreichenden als inhaltlich anregenden abwechselungsvollen Sammlungen von Wort- und Satzbeispielen werden als durchaus notwendig zur Anschaffung und Benutzung empfohlen, da nur die Bewältigung eines reichen Wortschatzes wirkliche Erfolge verbürgt. In dem Aufsatze: Der Weg zur Praxis, S. 67 gen. Ztschr. werden drei Forderungen erhoben, deren Erfüllung als wesentliche Voraussetzung der Leistungsfähigkeit, 90—100 Wörter oder etwa 160—180 Silben in der

Minute schreiben zu können, zu gelten haben. Man achte vom Anfange des Unterrichts und der Uebung ab auf eine sorgfältige, deutliche und korrekte Schrift. Der Anfänger erspare sich das unsinnige Hasten und Hetzen. Man trete der Satzkürzung unbedingt nicht früher näher, als bis man eine Fertigkeit von 70, wenn möglich 80 Wörtern in sicherer, deutlicher Verkehrsschrift erlangt hat. Die Satzkürzung darf man nicht schon zur Erlangung einer ganz mäßigen Fertigkeit mißbrauchen, sonst hat man das Pulver verschossen, ehe der Feind gekommen. Endlich heißt es auch in der Anwendung der Kurzschrift: Nil sine multo vita labore dedit mortalibus. Ohne Fleiß kein Preis. Das System und seine Vorteile bieten viel, aber nicht alles, und was sie bieten, leisten sie eben nur dem, der es zu nützen versteht und mit Veranlagung und Fleiß den Weg zur Vervollkommenheit vor allem sich selbst erschließt. Der Meinung, es könne jemand in ein paar Stunden zum Parlamentsstenographen herangebildet werden, tritt in entschiedener Weise P. Altpeter (Saarbrücken) in den von ihm im „Deutschen Stenograph" (22. Jahrg. des „Magazins für St.", 14. Jahrg. der „Wacht") veröffentlichten Ausführungen: Wie lernt man in kurzer Zeit selbständig und zweckmäßig kürzen? entgegen. Die hier (S. 373, 429, 448, 459) gegebenen Anleitungen werden in ihrer wohlgeordneten Form und systematischen Klarheit von der Schule Stolze-Schrey als ein wertvoller Beitrag zur Unterrichtsmethode vermerkt werden müssen.

Die Frage: Soll die Stenographie in der Volksschule gelehrt werden? ist ebenfalls in vorgenannter Zeitung angeschnitten worden durch den Abdruck eines Vortrags des Lehrers Vordemfelde, gehalten in Cöln auf der Versammlung des Verbandes Stolze-Schreyscher Stenographenvereine (16. Dez. 1900).

Der Redner beantwortete die Fragen: Würde die Volksschule für sich selbst einen Nutzen von der Stenographie haben, der die Einführung rechtfertigte? Wie viel Volksschüler gebrauchen im späteren Leben die Stenographie? Besitzt die Kurzschrift einen so hohen formalen Bildungswert, daß ihre Einführung in den Lehrplan der Volksschule aus diesem Grunde geboten erscheint? In den Ausführungen werden die Gründe vorgebracht, die gegen eine Einführung der Stenographie in die Volksschule sprechen. Letztere habe mit Rücksicht auf ihren eigenen Vorteil die Kurzschrift als Unterrichtsgegenstand abzulehnen. „Aber die Stenographie den Kreisen gewissermaßen aufzudrängen, die damit nichts anfangen können, das heißt sie geradezu in Mißachtung zu bringen. Man bleibe auch in der Stenographie im Lande, d. h. man beschränke sie auf diejenigen Kreise, die sie später gebrauchen können und pflege sie dort gründlich. Dann wird sie wirklich ein großes Moment frischer Disziplin und höherer Ausbildung schaffen. Dieselbe Meinung bekundet auch Emil Richter in einem Aufsatze: Die Lösung der Stenographiefrage, der in einer vielgelesenen Zeitschrift: „Die Gegenwart" (Nr. 18 v. J. 1901) veröffentlicht worden ist und die Billigung vieler finden wird. „Es werden immer nur die mittleren und höheren Berufsschichten bleiben, in welche die Stenographie in der Hauptsache eindringt, weil sie hier nur zweckmäßige Verwendung finden kann. Es gibt tatsächlich heute eine erheblich große Anzahl von Stenographen, denen die Kurzschrift und ihre Ausübung Beruf ist. Hier nützt ihnen eine minderwertige Stenographie nichts, schadet ihnen vielmehr; denn wenn sie den Anforderungen, die gestellt werden, nicht genügt, dann wird sie eben eine geringere Honorierung zur Folge haben. — Der Aufsatz erläutert dann Tatsachen, die dazu beigetragen

haben, die Wertschätzung der Stenographie illusorisch zu machen. So betrachte man die Ausübung des stenographischen Berufs vielfach als eine rein mechanische Tätigkeit, die in nichts weiter als einem einfachen Nachschreiben bestünde. Die Mehrzahl der sogenannten Diktatsstenographen habe sich nachgerade an ein maschinenmäßiges Arbeiten gewöhnt oder gewöhnen müssen und dabei alle Selbständigkeit, alles persönliche Interesse an der geschäftlichen oder beruflichen Bedeutung ihrer Tätigkeit verloren. Sie erledigen das ihnen übertragene Pensum, ohne sich weiter mit den Zusammenhängen der mannigfachen Betriebsformen, die in den Beruf einschlagen, vertraut zu machen. Auf diese Weise muß natürlich allmählich eine geistige Proletarisierung eintreten, die ihre trüben Schatten über das soziale Gefilde dieses an sich noch jungen, aber entwicklungsfähigen Berufszweiges wirft. Hier scheint überhaupt der springende Punkt der ganzen Stenographiefrage zu liegen. — Auch der oben erwähnte Vortrag: Volksschule und Stenographie verwirft die stenographische Werbearbeit in der Volksschule, denn der Verfasser will beobachtet haben, daß Volksschüler, welche die Stenographie erlernt haben, sich deshalb dem Handwerkerstande abwandten, was einen sozialen Mißstand bedeute.

Von den veröffentlichten statistischen Zusammenstellungen hat die Statistik der stenographiekundigen Lehrer und Lehrerinnen an den höheren Unterrichtsanstalten Deutschlands, wie sie in Nr. 11 Seite 217 v. J. 1901 des Korrespondenzblattes in anschaulicher Weise geboten wird, besonderes Interesse. Von den vom königlichen stenographischen Institute 3206 ausgesandten Fragebogen sind 2233 (ca. 70 Prozent) beantwortet worden. Von den insgesamt 9367 stenographiekundigen Lehrern an den höheren Schulen Deutschlands befanden sich 6405 Gabelsbergerianer und 777 Stolze-Schreyaner.

Die Frage nach einer Verschmelzung der beiden die meisten Anhänger zählenden Stenographiesysteme zu einem „Einheitssystem" beschäftigt selbstverständlich noch immer die Gemüter. Darin stimmen viele Artikel überein, daß die Fabelei und Faselei von einem Verschmelzen der Systeme nur darauf hinausläuft, ein neues System zu schaffen. Ein Kompromißsystem trüge nur den Stempel der Oberflächlichkeit und Halbheit an der Stirne. Erwähnungswert ist, daß auf dem Stolze-Schreytage aus dem Einigungslager die Parole ausgegeben wurde, eine deutsche Einheitsstenographie sei ohne Gabelsberger nicht erreichbar. Die Möglichkeit einer weiteren Klärung ist demnach nicht ausgeschlossen. Auf ein weiteres Eingehen dieser und anderer Aufsätze polemischen Inhaltes wollen wir gern verzichten. Es ist eine unerquickliche Arbeit, sich durch diese unduldsamen Auseinandersetzungen hindurch zu lesen. Den Schein, als ob es den Verfassern der Schimpfereien nur um die geistigen Interessen zu tun wäre, zerstören die Autoren selbst durch die empörende Tonart, in der sie schreiben. Wer so schreibt, wie es vielfach in den stenographischen Zeitungen zu lesen ist, dem führt nicht sittliches Pathos, sondern eine niedrige Gesinnung die Feder. Der Ekel faßt einen, wie hier ein im Verkehr sich bewährtes und andauernd bewährendes System begeifert wird. Doch diesen Angriffen ist am besten das Schweigen absoluter Verachtung entgegenzusetzen.

Braucht Deutschlands stenographische Geschichtsschreibung Wahrheit, viel Wahrheit, so hat das Archiv für Stenographie in seinem 53. Jahrgang mit seinen reichen, wissenschaftlich gehaltenen Aufsätzen unter seinem neuen Redakteur, Dr. E. Dewischeit, nachdem es aufgehört hat, nur einer einzigen Schule zu dienen, tatsächlich zur Förderung dieser Wahrheit bei-

getragen und sich als das Zentralorgan für das Studium altgriechischer Tachygraphie, der Tironischen Noten, der Geschwindschrift im Mittelalter und der modernen Stenographie sehr vorteilhaft eingeführt. Eine Reihe namhafter stenographischer Geschichtsforscher haben hier die Ergebnisse eingehender und langjähriger Studien veröffentlicht und über dunkle Gebiete Licht verbreitet. Die „Studien zur griechischen Tachygraphie" vom Universitäts-Professor Dr. Michael Gitlbauer werden alle diejenigen, welche sich mit dem gleichen Stoffe befassen, einsehen müssen, ebenso haben viele andere Aufsätze, wie Geschichte der tironischen Noten bei Suetonius und Isidorus; Tachygraphische Aufnahme und Ueberlieferung von Synodal- und Unionsverhandlungen im Zeitalter der Komnenen — Gerhard van Swieten als Stenograph — die geometrische Kammerstenographie Deutschlands und ihre Vertreter u. s. w. — als grundlegend zu gelten.

Für die Jünger Gabelsbergers ist besonders die richtige Beantwortung der Frage, welchen Zweck Gabelsberger bei Anfertigung seines Silbenlexikons verfolgte, von Wert. Bei eingehender Besprechung des Silbenlexikons vom Münchener Meister durch Prof. Dr. Ferd. Rueß im „Archiv" bestätigt derselbe die bereits früher von Amtsgerichtsrat Dr. Johnen ausgesprochene Behauptung, daß das angefertigte Silbenlexikon nicht zur Aufstellung des Alphabetes, sondern zur Durchprobung seines Systems, namentlich zur flüchtigsten, noch unterscheidbaren Bezeichnung der einzelnen Silben und Wörter gedient habe. Bei der Wahl der Zeichen und Aufstellung des Alphabetes sei dasselbe noch nicht vorhanden gewesen. Nicht unerwähnt bleibe, daß im Archiv Besprechungen von wissenschaftlichen Werken über Stenographie geboten werden, die sich durch gründliche Sachlichkeit auszeichnen. Man merkt es diesen Rezensenten auf Schritt und Tritt an, daß sie mit dem Senkblei gearbeitet haben.

Ein Aufsatz im Korrespondenzblatt (Nr. 3, S. 37) von J. U. Dr. Alfred Rudolf (Königgrätz), die älteste Schrift Europas betitelt, berichtet über die vom Engländer Arthur J. Evans auf Kreta gemachten Funde von höchst merkwürdigen Schrifttafeln, welche dartun, daß die Griechen schon lange bevor phoinikische Schiffe an ihrem Ufer landeten, ihre eigne Schrift und ihre eigne Bildung besaßen. Derselbe Verfasser gibt in demselben Blatte (S. 58, Nr. 4) eine zusammenfassende Darstellung der in Rußland seit dem Jahre 1792 erschienenen Stenographiesysteme. Weil aber in dem riesigen 129 Millionen Einwohner umfassenden Rußland noch heute der eigentliche, für das Gedeihen der Stenographie unentbehrliche Boden fehlt, kann die Geschichte der russischen Stenographie trotz aller Begünstigungen von seiten der Regierungen nur in Form einer chronologischen Gruppierung einzelner Etappen, einzelner Versuche auf diesem Gebiete behandelt werden. Die ältesten Uebertragungen der Systeme Stolze und Gabelsberger auf die russische Sprache werden unter Angabe von bibliographischen Mitteilungen beurteilt. Es ist ein wenig erfreuliches Bild, was hier über den Stand der Stenographie in Rußland geboten wird. Oeffentlicher, geregelter oder gar auf Schulen eingeführter Unterricht in der Stenographie, geprüfte Lehrer, praktische Stenographen, Vereine, Vereinskurse, Fachzeitungen: das sind alles in Rußland bis heute noch exotische Pflanzen, zu deren Kultur eben der Boden fehlt. Die hohe Wichtigkeit der Stenographie, insbesondere in Militär-, Justiz- und administrativen Angelegenheiten ward oftmals schon amtlich anerkannt.

Die in der Gabelsbergerschen Schule geplante Revision des Systems setzte selbstverständlich eine Anzahl Federn in Bewegung. Der Verfasser des Aufsatzes im Korrespondenzblatt, Schuldirektor Dr. Dix: Ueber die

Aenderung unserer Schrift — gibt das Recht und die Pflicht zu, unser System weiter zu bilden. Eine Systemänderung aus Gründen der leichten Erlernbarkeit vorzunehmen, das wäre ein grober Mißgriff. Nicht ein System, das leicht erlernbar ist, sondern ein System, das Tüchtiges leistet, wird in Zukunft Eigentum aller Gebildeten werden. Es gilt darum nicht, die Erlernbarkeit zu erleichtern, sondern die Leistungsfähigkeit der Stenographie zu steigern. Dix ist gegen eine Verschmelzung mit einem anderen Stenographiesysteme, denn hierdurch würde nur noch ein System mehr entstehen. Keine Umbildung, kein Bruch mit der Vergangenheit, sondern Weiterbildung, Fortbildung unseres Systems aus sich selbst heraus, immer gründlichere Ausnutzung des Eigenen, Ausscheidung entbehrlicher Züge, Zurückführung des Schreibgeschäftes auf das allergeringste Maß des Aufwandes an Arbeit und Zeit, erhöhte Anpassung der Schreibflüchtigkeit an die Häufigkeit der Wörter und an die Kürze, mit der sie gesprochen werden, Erhöhung der Schreibflüchtigkeit durch Vermeidung aller leeren Bewegungen der schreibenden Hand, Beseitigung des allzu häufigen Absetzens, möglichstes Verbleiben der Hand auf der Zeile und dadurch wieder erhöhte Kürze und erhöhte Deutlichkeit und Wiederlesbarkeit u. s. w. Das nächste Ereignis von allgemeinerem Interesse wird der während des Druckes dieses Jahresberichtes in Berlin stattfindende 7. deutsche Stenographentag sein. Daß er wie jeder seiner Vorgänger Ersprießliches bringen wird, kann keiner bezweifeln, der der stenographischen Bewegung unseres Jahrhunderts in historischer Betrachtung seit dem Jahre 1834 folgend, die Ueberzeugung gewinnen muß, daß die unzerstörbare Einigkeit der Schule der Stützpunkt ihrer Stärke geworden ist. Kleine Erschütterungen, wie sie auf jedem wissenschaftlichen Gebiete unvermeidlich sind, haben nie, wie Dr. Eggers richtig bemerkt, zum Umsturz des Bestehenden geführt, sondern sind stets zu neuer Kräftigung ausgeglichen, wenn nötig durch einmütige Abstoßung der ungesunden, eine Erschütterung schürenden Bestandteile der Schule.

Literatur.

I. Methodisches.

1. **Albert Fehlner**, Praktische Winke für Lehrer der Gabelsbergerschen Stenographie. Nebst einem Anhang, enthaltend die für die stenograph. Lehramtsprüfung in den Königreichen Bayern u. Sachsen, sowie im österreich. Kaiserstaate bestehenden Verordnungen u. einige daran geknüpfte Bemerkungen. gr. 8°. 57 S. Typeudr. München 1901, M. Kellerer. 1 M.

Den Anspruch, etwas Neues gesagt zu haben, wird der Verfasser kaum erheben, ebensowenig den der wissenschaftlich erschöpfenden Behandlung. Aber die Aufgabe, über die Notwendigkeit eines methodischen Verfahrens die Erteilung des stenographischen Unterrichts in allgemein verständlicher Form weiteren Kreisen nahe zu bringen, scheint heutzutage dringender und lohnender wie die endlose Anhäufung rein gelehrter Abhandlungen. Um so willkommener ist dieser Beitrag zur Lösung der Frage nach einem methodischen Unterrichte. Der Verfasser nennt seine Darbietung bescheiden das Ergebnis einer nahezu 24jährigen Lehrtätigkeit, und sie habe lediglich den Zweck, seine eigenen Erfahrungen zur Förderung des Unterrichts in der Gabelsbergerschen Redezeichenkunst so gut wie möglich zu verwerten. Aufrichtig räumt der Verfasser ein, hie und da bereits Gesagtes wiederholt und auch manche sich von selbst verstehende Dinge vorgebracht zu

haben. Das stimmt. Es wäre von ihm angebracht gewesen, auch die allgemein Geltung habenden angeführten methodischen Grundsätze auf die besonderen Fälle in der Behandlung stenographischen Unterrichts anzuwenden. Dennoch bleibt der Schrift ein selbständiger Wert unbenommen. Die Anweisungen über einzurichtende Diktatübungen und was beim Diktatschreiben besonders zu beobachten ist, der Kernpunkt seiner Ausführungen, werden bis auf die kleinsten Nebenumstände auseinandergesetzt. Man kann nur lebhaft wünschen, daß die eindringlichen Mahnungen des großes Lehrgeschick bekundenden Verfassers, den sich oft beim Diktatschreiben vorfindenden unsaubern und verzerrten Schriftzügen der Schüler mit Peinlichkeit zu steuern, gehört und beobachtet werden möchten. Für die Mitteilungen über die Prüfungsordnungen wird man ihm Dank wissen. Erwünscht ist es gewiß manchem Lehrer, der die Absicht hat, sich der Prüfung in Stenographie zu unterziehen, zu erfahren, welche Fragen da gestellt werden. Auf S. 44 werden solche in aller Vollständigkeit mitgeteilt, und diese lassen den Umfang und die Weite des geforderten Wissens erkennen. — Zu S. 10 Zeile 3 u. f. ist zu bemerken, daß hinsichtlich der Schulzucht zwischen fakultativem und obligatorischem Unterrichte kein Unterschied bestehen darf. Die Kontrolle beim Durchschreiten der Zwischengänge in der Klasse der stenographierenden Schüler erscheint uns nicht ausreichend. Der immerwährenden Korrektur der Stenogramme kann sich der Lehrer nicht entziehen. Mißtrauisch sind wir gegen Preisausteilungen nach Wettschreiben. Dieses Zugmittel mag man den Vereinen überlassen. In der Schule gebührt dem Schüler eine lobende Anerkennung, der den verständigsten Gebrauch von der Stenographie zu machen versteht. Es soll den Schülern nicht nur (S. 40) Gelegenheit zur Anwendung der Stenographie geboten werden, nein, sie müssen geradezu angehalten werden, sich für gewisse Fälle der Kurzschrift zu bedienen.

2. **W. H. Stein**, Der Unterricht in der Gabelsbergerschen Stenographie. Ein Beitrag zur Methodik des stenographischen Unterrichts. gr. 8°. 24 S. Typendr. Wolfenbüttel 1900, Heckner'sche Druckerei. 60 Pf. (jetzt auf die Hälfte ermäßigt).

Das Schriftchen reiht sich an die Arbeiten rühmlich an, welche die Methodik des stenographischen Unterrichts zum Gegenstand haben. Es behandelt Einteilung des Lehrstoffes, Wahl des Lehrbuches, Grundsätze der Methodik, ausgeführte Lektionen. Hier soll in der Kürze nur versichert werden, daß der Verfasser zu seiner Aufgabe der berufene Mann war. Die ausgeführten Lektionen beweisen seine große Befähigung für das Amt eines Stenographieunterricht erteilenden Lehrers. Bei dieser beschriebenen Behandlungsart ist Ermüdung seitens der Schüler ausgeschlossen, so werden auch die sprödesten Stoffe ihrer Eintönigkeit beraubt. Der Verfasser gibt viele und beherzigenswerte Fingerzeige. Die Einfachheit seiner Darstellung und die Schlichtheit seiner Darbietung ohne den Ausputz psychologischer Begründungen wird durch den Kreis, für den der Verfasser seine methodischen Winke geschrieben hat, als für ganz angemessen erklärt werden müssen. Im übrigen führen viele Wege nach Rom, und Pseudonym Stein erhebt keinen Anspruch darauf, in seinen Anleitungen den allein richtigen oder neue Wege gezeigt zu haben, doch soll hervorgehoben werden: Die Schrift enthält manche brauchbare Andeutung für die Vorbereitung der Unterrichtenden, so daß diese bei deren Beachtung viele sonst häufig auftretende Fehler vermeiden lernen. Die ausgeführten Lektionen sind besonders geeignet, Stenographieunterricht erteilende An-

fänger im Lehramte in der klaren Erfassung und praktischen Ausführung des Lehrverfahrens zu fördern. Allen im Pädagogenviertel Wohnenden kann die Lektüre der Steinschen und der Fehlnerschen Schrift empfohlen werden. Sie wird das Urteil stärken und der eigenen Selbstzucht und Selbstausbildung einen kräftigen Antrieb geben. Nicht billigen kann man das geforderte selbständige Aufsuchen der Sätze seitens der Schüler, das allzu weite Ausholen beim Beschreiben der einfachen Schriftzüge, die gar zu drolligen, die Würde des Unterrichts herabsetzenden Vergleiche, die Einrichtung des Wettlesens, die Prämienverteilung, das Auswendiglernen der Regeln. Der Girndtsche Zehnpfennig-Leitfaden entspricht nicht allen an ein Lehrbuch zu stellenden Anforderungen.

3. **H. Nowatzki**, Graphognostische Untersuchungen. gr. 8°. 32 S. Typendr., 4 S. Autogr. Ebendas. 1901. 75 Pf.

Die schön ausgestattete Schrift enthält einen Vortrag, der die Eigenartigkeit der von Gabelsberger gewählten Schriftzeichen beschreibt und den Nachweis bringt, wie diese Zeichen mit dem, was sie bezeichnen, in innigem Zusammenhange stehen und in so bedeutend verkleinertem Maßstabe erscheinen, daß oft ein einziger Kurrentbuchstabe ein ganzes stenographisch ausgeschriebenes Wort enthält, ferner führt die ruhige Erörterung der Vorzüge des stenographischen Alphabetes den Beweis, daß die Lesbarkeit hier wohl verbürgt ist, der Vorteil der bequemen Lage für die schreibende Hand gewahrt bleibt und der kalligraphische Charakter durch keinen das Auge beleidigenden Zug nirgends Einbuße erleidet. Wertvoll für den Unterricht sind die Fingerzeige, wo in der Aneignung und Einübung der Schriftzeichen eine rege und fruchtbare Apperzeptionstätigkeit gewährleistet wird, wo das Neue mit dem Alten, mit dem, was bereits in der Seele des Schülers liegt, oder ihm durch unendlich viele Uebungen und fortlaufenden Gebrauch zur zweiten Natur geworden ist. Als Grundgesetz für das innere Walten in der Schrift stellt der Vortrag drei bedeutungsvolle Sätze auf: I. Das Gesetz von der Funktion der Schriftelemente: Die langen Zeichen markieren die Grenze des Zeilenraumes, die mittleren bilden die Zeile, die kleineren erleichtern die Verbindung, dienen zur Unterscheidung und helfen die Schrift abrunden und verschönern. II. Das Gesetz von der Verbindung der Schriftzeichen: Zeichen gleicher oder ähnlicher Richtung gehen bei ihrem Zusammentreffen eine unmittelbare Verbindung bezw. Verschmelzung ein; bei Zeichen verschiedener Richtung erfolgt die Verbindung mit einem Winkel. III. Das Gesetz von der Oekonomie der Redezeichenkunst: Gleiche oder ähnlich gebildete, in einer Silbe aufeinanderfolgende Buchstaben werden auf ihr charakteristisches Merkmal reduziert. — Die „Graphognostischen Untersuchungen" verdienen gelesen zu werden, sie eröffnen mit ihren eingehenden Betrachtungen eine Fülle ungeahnter Perspektiven. Alles, was der Vortrag zur Beweisführung und Veranschaulichung der in der Redezeichenkunst liegenden Oekonomie ausführt, ist so lehrreicher und überzeugender Art, daß es niemand, ohne reichen Gewinn erlangt zu haben, beiseite legen wird.

4. **M. Conradi**, Die übertriebene Wertschätzung der Stenographie, ihre Verwendung in Schulen, im Heere und bei Behörden. gr. 8°. 48 S. Typendruck. Berlin 1901, Liebheit & Thiesen. 75 Pf.

Der Verfasser, ein Landtagsstenograph, aufgewachsen in der Altstolzeschen Schule, also einer, der sich mit der Ausübung stenographischer Fertigkeit sein Brot verdient, zieht hier gegen krankhafte Auswüchse des stenographischen Vereinslebens, namentlich gegen die Maßnahmen zu

Felde, welche die Verbreitung der Stenographie in allen Kreisen im Auge haben. Ebenso wie vor Jahren der unbekannt gebliebene Verfasser in den „Grenzboten"*) dieselben Verkehrtheiten geißelte, so packt hier Conradi mit der luchsäugigen Schärfe seiner Logik und mit glühender Beißzange auch die Torheit, dem gemeinen Manne die Kurzschrift aufdrängen zu wollen, und den übertriebenen Kultus, der mit Systembegründern getrieben wird, die stenographische Unduldsamkeit. Mit besonderem Behagen verspritzt er sein Gift gegen Prof. Dr. Henke, als den begeisterten Anhänger einer ganz gewöhnlichen Wald- und Wiesenstenographie — Stolze-Schrey ist gemeint. Hier in der Bekämpfung der jüngsten Stenographiebewegung ist den Auslassungen eine gewisse Verstimmung anzufühlen und ein leichter Groll über die der Schule Alt-Stolzes zugefügten Niederlagen anzumerken. Allein nicht alles, was diese Verurteilung der gegenwärtig gemachten Anstrengungen, die Stenographie zu einem Gemeingut vieler zu machen, auspackt, ist richtig und zutreffend. Manche an dem Vereinsleben gerügten Uebelstände sind unserer Meinung nach doch so harmlos, daß es sich nicht verlohnt, deshalb die Pritsche zu schwingen. Es kann doch auch nicht geleugnet werden, daß die stenographischen Vereine in ihren Unterrichtskursen an der Bildung unseres Volkes wacker mitarbeiten, manchem ein ungekanntes Feld ernster Tätigkeit anweisen und Gelegenheit zur Ausübung geselliger Tugenden geben. Namentlich den Auslassungen auf S. 14, Z. 14 v. u., S. 10, Z. 14 muß auf Grund von unabweisbaren Tatsachen widersprochen werden. Aber das Irrige verzeiht man gern. Der Verfasser hat anregende, selbständige Gedanken, und auch wo man nicht zustimmt, ist man interessiert. Er reißt nicht nur ein und begeifert, was seiner Ansicht als Wichtigtuerei, Personenkultus u. s. w. sich aufbläht, er gibt auch Richtlinien, und seine Aeußerungen über das stenographische Vereinsleben 2c. zeugen von trefflicher Beobachtungsgabe, Erfahrung und Klugheit und verdienen auch, durchdacht zu werden. Doch mit so wenigen Bemerkungen lassen sich diese ernsten Fragen nicht abtun. Wem sie das Herz bewegen, der durchdenke sie mit Conradi von neuem. Das wird niemand in Abrede stellen dürfen: der Kritiker wird von idealer Auffassung der Aufgaben eines Berufsstenographen allerwege getragen.

5. **Max Selle, Die Zwecke und Ziele der Stenographie. Unter Beifügung mehrerer Abhandlungen von Karl Hempel. 8°. 72 S. Typendr. mit einem doppelseitigen u. 4 ganzseitigen Lichtdrucken. Wolfenbüttel 1901, Hecknersche Druckerei.**

Das schön ausgestattete Schriftchen führt unseres Erachtens eine irreführende Titelbezeichnung. Es war wohl nur ein Akt der Dankbarkeit für die gegebene Anregung zur Herausgabe der Sammlung von Abhandlungen, wenn der Verfasser des zuerst aufgeführten Vortrages obenangestellt und somit als der Schriftverfasser bezeichnet wurde. Der Löwenanteil ist Karl Hempel zuzusprechen, welcher hier ca. ein Dutzend bereits in den Zeitungen veröffentlichter Aufsätze, deren Inhalt zur Stenographie in engster Beziehung steht, in ein Buch gerettet hat. Sie sind auf den gleichen Ton gestimmt wie die Stenographischen Streifzüge von W. Cronsbein (Päd. Jahresber. Bd. 47, S. 216) und die Emil Richterschen Aufsätze (Bd. 52, S. 504), ohne aber deren strenge Geschlossenheit der Gedankenführung und deren unbefangene objektive Geschichtsauffassung zu

*) Nr. 26, Jahrg. 1891. Ob nicht der Grenzbotenartikelverfasser und Conradi identisch sind?

erreichen. Doch hat auch hier die Art, wie die Stenographie von den verschiedensten Gesichtspunkten betrachtet wird, Anlockendes und Gewinnendes. Es bestätigt sich von neuem, was wir wiederholt schon versichert haben, daß auch Dinge an der Peripherie der stenographischen Wissenschaft liegen, die in ihrer scheinbaren Kleinlichkeit einem oberflächlichen Beobachter leicht als der wissenschaftlichen Behandlung unfähig und unwürdig erscheinen, dennoch eine höchst anziehende Darstellung finden können. Für alle diejenigen, welche auf Lager von Gedanken zu Vorträgen in Vereinen halten müssen, empfehlen wir den Ankauf, der durch die Herabsetzung auf über die Hälfte seines ursprünglichen Preises (20 Pf.) nun so niedrig angesetzt ist, daß niemand mehr auf die Bereicherung seiner Bibliothek zu verzichten braucht.

II. Lehrmittel.

1. Dr. **Franz Dix**, Lehrbuch der deutschen Stenographie Gabelsbergers. I. Teil. Verkehrsschrift: Wortbildung und Wortkürzung. Nach Herbarts Grundsätzen bearb. gr. 8°. V, III u. 127 S. Typendr. u. eingedruckte Autogr. Leipzig 1901, Roßbergsche Hofb. 2,40 M.

In diesem Berichtsjahre liegt auf dem Opfertische des Rezensenten nur ein einziges Lehrbuch, das hier angezeigte. Was aber sonst Dutzenden von Büchern mit ähnlicher Absicht nicht möglich war, das eine hat es zustande gebracht: herzliche Freude über einen wirklichen Fortschritt auf der Bahn methodischer Uebereignung. Hier ist der Versuch in ernsthafter Weise gemacht worden, die Natur des lernenden Geistes zu erfassen und in einer darauf gebauten und dadurch gerechtfertigten Form den Lehrstoff für den Zweck des Unterrichts methodisch in einer bisher noch nicht geschehenen Weise zusammenzustellen. Es ist ein großer Wurf, und es muß schon ein verknöcherter Philister sein, der sich nicht von dem imponierenden Geschicke, das ihn hier berührt, hinnehmen ließe. Man darf die Besprechung des Lehrbuches nicht mit abgeblaßten Phrasen abtun. Ueber die Gediegenheit und Zielrichtigkeit der vom Verfasser angeschlagenen Methode kann man ein abschließendes, unanfechtbares Urteil zwar erst dann abgeben, wenn man das Buch einem Unterrichtskurse unterlegt und es so praktisch erprobt, aber wenn es wahr ist, daß die moderne Pädagogik auf den Schultern Herbarts steht, so ist schon um deswillen die hier angewandte wissenschaftliche Methode der allgemeinsten Beachtung wert. Das Lehrbuch geht von zusammenhängenden Lesestücken aus. (I. Ich lerne lesen und so schnell schreiben, daß ich einem Redner folgen kann. Das wird wohl gehen. Ja es geht gewiß, denn wir werden jeden Knoten lösen durch treuen und großen Fleiß. Perlen wird erst der Schweiß. Doch ohne Fleiß kein Preis. Ein einzelner kann den Eifer einer ganzen Menge wecken. Das ist stets so gewesen. Wer wird es sein? Das sei ein jeder. Die Zeit des Lernens ist da, so seid denn bereit.) Von diesen Lesestücken aus schreitet der Unterricht nach den Grundsätzen der Herbartischen Lehre zur Regel fort, alles Gezeigte und Vorgeführte stets begründend und allmählich das ganze System gewinnend. Sobald der Verfasser in die Zergliederung des Lesestückes eingeht, gibt er ausführliche, aber bündige Erläuterungen, verweist auf bereits Bekanntes und faßt Gewonnenes übersichtlich zusammen. Mitten hinein wirft er vielmals eine Frage, um das Denken über stenographische Erscheinungen anzuregen, die Schüler zum Selbstschaffen, zum Selbsthervorbringen und Selbsterfinden zu veranlassen. Die wenigen Bemerkungen lassen erkennen, daß das Lehrbuch von Dix sich nicht damit begnügt, dem Lernenden die Systemregeln mehr schlecht als recht zu er-

klären und mit ein paar schnell hingeworfenen Beispielen belegt, den Lernenden auf die Satzkürzung verweist. Weder in den Schreib- noch Leseübungen finden sich sinnlose oder fade Sätze. Ueberall schöpfen die Aufgaben aus dem ungeheuren Wortschatze der deutschen Sprache, viele Wort- und Sprachbeziehungen und Bedeutungen werden in Stenographie vorgeführt, nirgends ein allzu bekanntes Sprichwort, aber überall ein Inhalt, der den denkenden gebildeten Schüler nicht durch Schalheit und Flachheit abstößt. Die Befürchtung kann nicht unausgesprochen bleiben, ob nicht allzusehr das Gedächtnis durch die Normalsätze, die doch so lange werden geschrieben werden müssen, bis sie ohne Besinnen rasch dargestellt werden können, allzusehr belastet werde, und ob nicht schon beim Anfange Minderwichtiges und Schwierigeres sich gleich hervordrängt. Das wird wahr sein: Geschulte Kräfte nur werden etwas mit dem Buche anzufangen wissen. Für mechanisch gedrillte Lehrer ist es nicht. Der Geist, der den Stoff beherrscht, belebt und fruchtbar gestaltet, muß stets das Wichtigste bleiben, die äußere Form darf nie zur Hauptsache werden. Daß wir uns kurz zusammenfassen: Das Lehrbuch von Dix ist eine bedeutsame Erscheinung auf dem Gebiete des stenographischen Unterrichts, denn es ist durchaus selbständig gearbeitet und verdient Erfolg in hohem Maße. Zwar stellt es an den Lehrer bedeutend höhere Anforderungen als die Lehrmittel, welche ausgetretene Pfade wandeln, denn es verlangt von ihm eine tiefere und gründlichere Durcharbeitung und eine vielseitigere Verbindung der Unterrichtsstoffe; aber es zeichnet auch zugleich durch seine rein psychologische Grundlage die zuverlässigsten Mittel und Wege vor, welche zur Erreichung des Zieles führen. Seine äußere Form ist in gleicher Weise höchst anziehend. Die vornehme Ausstattung zeigt, daß der Hof-Verlagsbuchhandlung für die edelsten Früchte nur die schönste Schale gut genug gewesen ist.

2. **Karl Hempel, Die Kaiserstenographie.** Kurzer Lehrgang der Gabelsbergerschen Debattenschrift. kl. 8°. 48 S. Typendr. u. Autogr. Oldenburg 1901, G. Stalling. 50 Pf.

Der kurze Lehrgang will nach des Verfassers Angaben „nur den ersten Ueberblick geben und in das Gebiet der Satzkürzung einführen", richtiger würde es heißen, er will den Lernenden durch das weit ausgedehnte Gebiet erst einmal jagen, und dann soll er ein ausführliches Lehrbuch oder eines der zahlreichen vom Verfasser herausgegebenen Lehrmittel, auf die hinzuweisen er nicht müde wird, sich anschaffen. Warum, so darf man berechtigt fragen, hat der Verfasser nicht gleich seinem Büchlein mit dem merkwürdigen Titel eine Ausstattung von Haus aus mitgegeben, die die weitere Benutzung anderer Lehrmittel unnötig macht? Was es bietet, ist zwar geeignet, das Wesen der Satzkürzung und der in ihr geltenden Gesetze zur Anschauung zu bringen, — die Wiedergabe der Thronreden beim Schluß (6. V. 1898) und bei der Eröffnung des deutschen Reichstages (6. XII. 1898) ist ein glücklicher, fruchtbarer Gedanke —, aber das alles reicht noch nicht aus, die methodischen Blößen und damit die Unzulänglichkeit des kurzen Lehrganges zum Gebrauche für höhere Lehranstalten zu decken. Selbst die gute Ausstattung und die vortreffliche Autographie können den Mangel des psychologischen schulgerechten Lehrverfahrens nicht ersetzen. Unangenehm, um nicht zu sagen unausstehlich, wirkt die immer wiederkehrende Aufzählung und Anpreisung der vom Verfasser hergestellten Lehrmittel. Bis in die Beispiele zum Lesen und Uebertragen hinein verirrt sich diese in der Lehrbücherliteratur einzig da-

stehende Ungehörigkeit. Das fehlte noch, daß diese schlau berechneten Buchankündigungen als Uebungsstoff dienen sollten. Der Verfasser wird sich nicht beschweren dürfen, wenn man ihn dafür gehörig auf die Finger klopft. Sein liebes Ich spielt in dem kurzen Lehrgange überhaupt eine zu ausgedehnte Rolle. Der Verfasser hat doch hinter seinen Darbietungen vollständig zu verschwinden. Auch sollte das Lehrbuch niemals Raum zu Auslassungen gegen andere stenographische Systeme bieten. Sätze wie die auf S. 24 Z. 2 v. u. und S. 29 Z. 3 sind Wasser auf die Mühle derer, die die Geschmacklosigkeiten und Verkehrtheiten, den Personenkultus des stenographischen Vereinslebens geißeln. Anerkannt muß werden die unbestrittene Meisterschaft des Verfassers als Stenograph. Sein Lehrbuch legt allenthalben Zeugnis von seinem tüchtigen Können ab. Dies genügt jedoch nicht allein zur Abfassung stenographischer Lehrmittel. Wird die Anlage eines solchen nicht methodisch vergeistigt, so werden diese Erzeugnisse ihre fabrikmäßige Herstellung niemals verleugnen.

3. Praktische Diktier-Uebungsbücher für Stenographen aller Systeme zum Gebrauch in schnellschriftlichen Kursen und für die Selbstausbildung eingerichtet. Nr. 1, 2 u. 3. qu. kl. Folio. 32 S. Typendr. u. dazwischen Raum für Schreibzeilen. Jede Nummer 15 Pf. Berlin 1900, Franz Schulze.

Der Referent hat noch keine Gelegenheit nehmen können, sich von der Verwertbarkeit der gut ausgestatteten, billigen und schönen Hefte ein Urteil zu bilden. Was aber über die Benutzung der Hefte für Vorschriften auf den bedruckten Umschlägen gegeben werden, deckt sich mit seinen Anschauungen und verdient zu einer Zeit, in der man so kurzlebige, nur nach Stunden berechnete Unterrichtskurse anpreist, volle Beachtung. Den Hut ab vor dem ungenannten Verfasser und Erfinder dieses Lehrmittels. Er fordert mit Ernst und Nachdruck eine gründliche Durcharbeitung und stellt an die Willenskraft starke Anforderungen. Je öfter — das ist seine Behauptung, der auch nicht widersprochen werden kann —, ein Text übertragen wird, desto leichter läßt er sich nach Diktat schreiben. Je häufiger der Uebende ein und denselben Stoff überhaupt schreibt, um so sicherer und schneller steigt seine Gesamtfertigkeit im Stenographieren. Möchten die Hefte, über deren erfolgverbürgende Benutzung eine eingehende Anleitung auf den Umschlägen sich ausläßt, fleißige Abnehmer finden und möchten die Käufer den geforderten Fleiß und die verlangte Willenskraft auch zeigen. Glänzender Erfolg wird der Mühe Lohn sein. Der Diktatstoff ist bedachtsam ausgewählt und gänzlich einwandfrei. Einem Bedenken möchten wir aber noch Ausdruck geben. Wird die ganze Anlage der Liniatur mit den über- und unterstehenden mannigfachen Zeichen beim Wechsel der Blickrichtung nicht lästige Nachbilder erzeugen und wird durch die störende Wirkung der Nachbilder der Blick des Schreibenden nicht unruhig und unsicher werden?

4. **Friedrich Burckhardt**, Uebungsbuch mit Silbenzählung für Stenographen aller Systeme. gr. 8°. 69 S. Typendr. Berlin 1901, E. S. Mittler & Sohn. 1,25 M.

Das Buch hatte es uns angetan, wir mußten es vom Anfang bis zum Schlusse in einem Sitze durchlesen, einen so abwechslungsreichen, belehrenden und anregenden Stoff bietet es. Dabei vermeidet es eine willkürliche, bunte Mischung des Inhaltes, die dem Lernenden ein vielseitig verknüpfendes Interesse erschwert. Was dargeboten wird, hat meist auch Zusammenhang mit der Stenographie. Die 41 trefflich ausgewählten Lesestücke, erprobten Schullesebüchern und guten Zeitschriften entnommen, sollen

als Uebungsstoff zum Uebertragen in fehlerfreie und formenschöne Stenographie verwendet werden. Auch als Diktierbuch kann das Uebungsbuch benützt werden. Zu diesem Zwecke ist jedes Stück silbenweise abgezählt; nach je 20 Silben ist ein |, nach je 100 Silben ein ||, so daß die Zusammenstellung von Diktaten in beliebigen Schnelligkeiten für jeden Lehrer leicht ist. Der Verfasser schlägt vor, jeder Vereinsvorsitzende — (muß wohl heißen: Kursusleiter) — solle den Mitgliedern von einem Uebungsabend auf den andern eine Seite des Buches zum Einüben oder Uebertragen aufgeben, hernach in den nächsten Uebungen die einzelnen fehlerhaften Stellen an der Tafel besprechen und nach Durchnahme des ganzen Buches die Aufsätze in aufsteigender Geschwindigkeit nach Diktat schreiben. Für die Schüler der Unterrichtsanstalten wird das Uebungsbuch, sobald Uebertragungs- bezw. Diktieraufgaben verlangt werden und Diktierübungen eingeführt worden sind, auch treffliche Dienste leisten können, aber man wird mit gutem Rechte einwenden müssen, daß die Anschaffung dieses immerhin nicht ganz billigen Unterrichtsmittels bei der reichen Auswahl von Uebungsstoff, wie er in den von den Schülern benützten Schullesebüchern massenhaft aufgehäuft ist, sich nicht nötig erweist.

III. Lesestoff.

1. Reuter-Bibliothek. Bd. 132: Geschichten aus dem Volk von Adolf Kolping. Heft 3. Der Geldteufel. 28 S. 50 Pf.; Bd. 133, Heft 4: Kindersinn und Gottessegen. 29 S. 50 Pf.; Bd. 134: Der Kondor. Erzählung von Adalbert Stifter. 30 S. 50 Pf.

Durch die erstgenannte Erzählung weht ein Hauch gesunder Frömmigkeit. In ergreifenden Worten wird die Mammonssucht in ihren verderblichen Wirkungen auf Leib und Seele geschildert. In der zweiten Erzählung wird eine sittliche Idealgestalt in einem armen Mädchen vorgeführt, das seinen Verdienst zur Anschaffung eines reichen Altarschmuckes verwandte, also eine Tatsache, die den Leser über den Dunst der Gemeinheit hebt und das Streben erwecken kann, es jenem gleichzutun. Beide Erzählungen sind wahr und tief gestaltet. Die Moral fließt aus der Erzählung und ist ihr nicht äußerlich aufgeheftet. Mit diesen kurzen Bemerkungen soll die Einreihung der Hefte in die Schülerbibliotheken begründet sein. Die dritte Erzählung: Kondor — behandelt das Liebesverhältnis eines armen aber begabten Malers zu seiner reichen adligen, aber treulosen Braut. Die in die Erzählung eingeflochtene Schilderung einer Fahrt mit dem Luftballon „Kondor" und des Gewimmels von Häusern, Türmen, Kathedralen einer großen Stadt, im zarten Morgendämmerlichte schwimmend, sodann die Beschreibung der in schwindelnder Höhe gemachten wundersamen Beobachtungen gehören zu den vollendetsten Stücken Stifterscher Darstellungskunst. Zur religiösen Erbauung und Förderung des inneren Lebens reichte die Reuter-Bibliothek noch zwei sehr anmutende Gaben dar:

2. Der Christ im Gebete. Sammlung von Gebeten. Von Dr. A. v. Bendel, Domdekan. Bd. 135. Sedezform. 283 S. Autogr. 2,25 M.
3. Himmelsbrot. Gebete und Andachten für alle frommen Katholiken. Nach den Schriften des heil. Franz von Sales. Bd. 140. 334 S. Autogr. Sedezform. 2,60 M.

Beide würdig ausgestattete Bücher reihen sich der Ausstattung nach den bereits in der rührigen Verlagsanstalt erschienenen sieben Erbauungsschriften an. Die Schrift ist meisterhaft, die Anordnung gefällig und

übersichtlich getroffen, der Druck sauber und klar. Die Kreise, für welche diese Literatur berechnet ist, haben Ursache, der opferbringenden Verlagshandlung durch reiche Entnahme ihre Bemühungen zu würdigen.

Als evangelischer Christ hat man kein Recht, über den Inhalt der Schriften zu richten, doch kann die Bemerkung nicht unterdrückt werden, daß eine Vergleichung und Nebeneinanderstellung der Darbietungen dieser Erbauungs- und Andachtsliteratur mancherlei Wiederholungen aufweist.

4. Gabelsberger-Bibliothek, Serie F. Bd. 51—60. Sämtliche Hefte kl. 8°. 16—32 S. Autogr. Subskriptionspr. 3 M. für 40 Bdchn. Wolfenbüttel 1901, Hecknersche Druckerei.

Bd. 51/52: Otto von Bismarck. Von W. Richter-Dresden; Bd. 53: Die verhängnisvollen Postkarten; Bd. 54: Unter den Wellen des Nigarafalles; Bd. 55: Irene, die Aehrenleserin. Von Josef Autier; Bd. 56: Zwei vogtländische Sagen; Bd. 57: Aus dem Spreewald; Bd. 58: Jagdabenteuer aus dem fernen Westen; Bd. 59: Rheinsagen: Straßburg; Bd. 60: Rheinsagen: Trifels.

Serie G. Bd. 61—70.

Bd. 61: Erwacht. Von Hermine Proschko; Bd. 62: Ein entdeckter Künstler. Eine Episode aus dem Leben Peter Paul Rubens. Das erste Lustspiel. Von E. Rebenhall; Bd. 63: Eisen-Blei-Stein; Bd. 64: Mein Husar; Bd. 65: Strandgut. Ostseemärchen. Von Hans Hofmann; Bd. 66: Im Schulhause. Das Heinzelmännchen. Eine tragisch-komische Geschichte; Bd. 67: Hebbels Nibelungen; Bd. 68: Ansprache des Fürsten Bismarck an den Bundesrat über die Ursache des Krieges 1870/71. (Gekürzt.); Bd. 69: Die alte und die neue Zeit. Festspiel zum 40jährigen Stiftungsfeste des Gabelsberger Stenographenvereins in Darmstadt, den 18. Mai 1901. Von Clara Eppert; Bd. 70: Der Tambour von Neiße. (Mäßig gekürzt.)

Serie H. Bd. 71: Ein Zweikampf. Eine Weihnachtsgeschichte. Von Karl Weitbrecht; Bd. 73: Kurze Erzählungen. 1. Die geheimnisvolle Schrift. 2. Herr Meyer aus Königsberg. Von Fritz Brentano; Bd. 74: Eine Auktion. Von Wilhelm Jensen; Bd. 75: Gegenüber. Eine stille Geschichte von Helene von Gotzendorff-Grabowsky; Bd. 76: Tod und Schande. Von Wilhelmine ***; Bd. 77: Kronprinz Friedrich von Preußen nach dem Kriege 1870/71; Bd. 78: Leberecht Hühnchen. Von Heinrich Seidel; Bd. 79: Der Tag von Gelnhausen. Von Hans Herrig; Bd. 80: Auf dem atlantischen Ozean. Von Ernst Otto Hopp.

Wer einmal eine höheren Ansprüchen gerecht werdende Geschichte der Entwicklung der Stenographie in Deutschland schreiben will, wird auch der von der Hecknerschen Druckerei (H. Wessel) in Wolfenbüttel herausgegebenen Gabelsberger-Bibliothek als eines Marksteines in der Geschichte der Kulturbestrebungen denken müssen. Hier ist der Versuch gewagt, um einen Erfolg zu sichern, wie ihn jeder Anhänger des Gabelsbergerschen Systems im Interesse der Ausbreitung und Vertiefung der stenographischen Kunst in unserem Volke nur wünschen und befördern muß: Lesenswürdige, gute Erzählungen, belehrende, aufklärende und unterhaltende Aufsätze in stenographischer Schrift allen zugänglich zu machen. Das ist eine Aufgabe von idealer Bedeutsamkeit und von unberechenbarem Einfluß auf die Vertiefung stenographischer Bildung. Durch die „Gabelsberger-Bibliothek" ist die Anlage einer eignen Hand- und Hausbibliothek nicht nur ein Vorrecht der Schüler, welche über ein reichlich bemessenes Taschengeld verfügen. Sie ist jedermann möglich, da der Preis eines Bändchens keine größeren Kosten beansprucht als die üblichen Gebühren der Leihbibliotheken. Das ist das hohe Verdienst der Hecknerschen Druckerei: Sie hat die früher berechtigten Klagen über den sprichwörtlich hohen Preis stenographischer

Lektüre durch ihre Preisreduzierung zu nichte gemacht, sie hat die Lust, stenographische Lektüre zu kaufen, geweckt und eine Zahl schriftstellernder Stenographen, wenn es auch nicht Kräfte von ungewöhnlicher Begabung sind, frei gemacht und ihnen ein Feld zur Betätigung ihres Könnens angewiesen. Zugestanden sei, daß nicht alle Bändchen gleich wertvoll sind, daß nicht in allen eine geistige Erholung gesucht werden kann. Es sind darunter aber auch Stücke anerkannter Meisterwerke. Diese Bibliothek bietet Stoffe, die dem deutschen Geistesleben angehören, und in denen voll die Saite nationalen Empfindens klingt. Alles in allem: die Gabelsberger-Bibliothek bedeutet für die Stenographie das, was die bekannten billigen Editionen für Kompositionen und Dichtungen für andere Bildungsbestrebungen darstellen, und ist eine anziehende Erscheinung. Jeder Umschlag eines Bändchens einer Serie glänzt in phantasievoller, von Künstlerhand entworfener Pressung. Das Papier ist so schön wie möglich, milchweiß und sorgsam satiniert, der Druck der Autographie, von der bekannten Meisterhand A. Schöttners hergestellt, scharf, klar und trefflich übersichtlich. Die einsichtige, kühne und opferwillige Stenographische Verlagsanstalt veranstaltet auch dieses Jahr wieder Preisausschreiben und veranlaßt die schriftstellernden Stenographen, ihre Federn diesem bildungsfördernden Unternehmen zur Verfügung zu stellen. Dem Referenten würde es eine Genugtuung sein, wenn sich unter den Lesern des Pädag. Jahresberichtes der oder jener zur Beteiligung an dem Preisausschreiben entschließen wollte.

Empfehlenswerte Schreibhefte für Anfänger- und Fortbildungskurse hat die rührige Hecknersche Druckerei (Stenographische Verlagsanstalt) zu Wolfenbüttel herstellen lassen. Dieselben sind nach dem Liniennetz des Lithographen A. Schöttner eingerichtet und haben abweichend von dem vielfach üblichen schmalen Formate der Schulschreibhefte eine Größe von 17×20,5 cm. Sie gewähren der Hand infolgedessen einen besseren Ruhepunkt und lassen eine größere Ausnutzung zu. Nach den glaubwürdigen Versicherungen der Druckerei ist das Papier garantiert holzfrei, vorzüglich satiniert, griffig und fest. Da der Preis bei Entnahme von 80 Exemplaren sich auf 6,90 M. stellt (einschließlich des Porto), so würde dann ein Heft noch nicht 9 Pfennige kosten. Damit dürften alle Ansprüche, die man an ein gutes Schreibheft stellen muß, in bester Weise erfüllt sein. Vielleicht ist die Verlagsanstalt auch zu bestimmen, anstatt der farbigen Liniatur die mehr und mehr sich einbürgernden Lichtlinien anzuwenden. Es kann nicht geleugnet werden, daß diese farbigen Linien, wie sie fast durchgängig in Gebrauch sind, sich dem Auge so stark aufdrängen, daß sie das Gesichtsfeld beherrschen und das Auge veranlassen, ihrem Verlauf zu folgen; ferner daß das längere Sehen bezw. Schreiben auf farbigen Linien bald zur Ermüdung der Netzhaut führt und so nachteilig auf die gesunde Entwickelung des Auges wirkt. Dagegen wird durch die lichte Liniatur eine ruhige, reine Schreibfläche gewonnen, und jede Belästigung und Gefährdung des Auges durch störende Nachbilder fällt weg.

IV. Geschichte.

1. Allgemeine Stenographische Nachrichten. Herausg. von Fr. H. Paul Groll. Monatlich 1 Nr. 2—4 S. Typendr. gr. 8°. Potsdam 1900, Selbstverlag. Palast Barberini.

Die „Allgemeinen Stenographischen Nachrichten" bringen sachlich gehaltene, verbürgte Nachrichten aus dem Gesamtgebiete der Stenographie

und unterrichten so über alles Wissenswerte. Systemstreitigkeiten und Parteierörterungen sind gänzlich ausgeschlossen. Die Angaben der „Sten. Nachrichten" lassen vermuten, daß die von ihnen gebrachten Mitteilungen den Zeitungsredaktionen zur unentgeltlichen Benutzung überwiesen werden und somit kostenlos zu beziehen sind.

2. Dr. jur. **Kurt Schmidt**, Stenographisches Repetitorium. II. Teil. Kurzgefaßte Darstellung der innern Entwicklungsgeschichte des Gabelsbergerschen Stenographiesystems. (Band 136 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger-Stenographen.) kl. 8°. 41 S. Typendr. 4 S. Autogr. Dresden 1902, W. Reuter. 75 Pf.

Das Werkchen ist eine Ergänzung zu dem im vorjährigen Pädag. Jahresberichte S. 518 angezeigten und besprochenen Stenographischen Repetitorium. Wird dort die äußere Seite der Entwickelung der Stenographie in Betracht gezogen, so hier die des Systems. Alle Veränderungen und Vervollkommnungen, welche im Laufe am Systeme vorgenommen worden sind, werden bei systematischer Gliederung des Stoffinhaltes aufgeführt und durch Wortbilder auch veranschaulicht. Eine Schrift, die in so zusammenhängender Weise die Wandlungen des Systems vorführt, hat es bisher noch nicht gegeben. In diesem Punkte müssen wir dem Verfasser, der dies im Vorwort behauptet, zustimmen. Aber das hätte doch erwähnt werden können, daß der gesamte von ihm dargebotene Stoff sich vollständig, wenn auch verteilt, im Handbuch der Gabelsbergerschen Stenographie von Robert Fischer, Altenburg, H. A. Pierer, auch vorfindet. Aehnliches, was die „Allgemeine Uebersicht" bietet, findet sich ebenso im „Lehrbuch der deutschen Stenographie" von H. Rätzsch, in der „Historischen Grammatik der Stenographie" von K. Faulmann und, in klassischer Art dargelegt, in dem eben erwähnten Handbuch. Aus aufrichtigem Herzen aber empfehlen wir das Schriftchen allen denen, welche die Geschichte der Entwicklung des Systems kennen lernen müssen. Das Verständnis für früher übliche, jetzt aber abgetane stenographische Schriftbilder wird wesentlich durch ihre graphische Wiedergabe erleichtert; das ist ein Vorzug, den Schmidt dem Fischer voraus hat. Letzterer hatte bedauerlicherweise diese Veranschaulichung zu geben unterlassen.

3. **Eduard Krumbein**, Leben und Wirken Franz Xaver Gabelsbergers. (Bd. 131 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger-Stenographen.) 16 S. Typendr. 8°. Ebendas. 1901. 20 Pf.

Wenn der Anblick eines Schriftchens, das Gabelsbergers Leben und Wirken nur auf knapp 16 Seiten behandelt, vielleicht enttäuscht, so fühlt sich doch der, den Beruf und Pflicht zwingen, sich mit dem Lebensgang des Erfinders der modernen Kurzschrift vertraut zu machen, einigermaßen durch den Gedanken beruhigt, eine billige Biographie, worin dennoch alles mitgeteilt wird, was uns an dem berühmten Manne interessieren kann, hier vor sich zu haben. Das Dargebotene genügt zur Orientierung. Die Fremdwörter auf S. 4 und 5 hätten übersetzt werden müssen; was sie bedeuten, mußte allgemeinverständlich auseinandergesetzt werden. Absolute Vollständigkeit und Genauigkeit ist bei diesem Umfange des Schriftchens nicht zu verlangen. Was S. 6 Z. 2 u. f. mitgeteilt wird, ist durch neuere Forschungen überholt ꝛc. Hätten wir einen Wunsch zu äußern, so wäre es der, wenn er geschäftlich ausführbar wäre, daß einmal eine vollständige, die neueren Forschungen berücksichtigende Biographie des Münchener Meisters erschiene. Das wäre auch eine dankbare und würdige Aufgabe einer Akademie.

4. **Adolf Schöttner**, Aeltere Schriftformen des Gabelsbergerschen Systems der Redezeichenkunst 1834 bis 1861. Treu nach den Originalen. 8°. 16 S. Autogr. Leipzig 1900, E. Zehl. 30 Pf.

Das gut ausgestattete Heftchen enthält getreue Proben der Schrift Gabelsbergers in verschiedenen Entwickelungsstufen, sodann solche aus Lesestücken älterer Lehrbücher. Mit Ausnahme eines einzigen Stückes sind nicht nur die Schreibweisen genau wiedergegeben, sondern auch die Schriftform ist genau eingehalten. Ueberall da, wo man auf die Entwicklung der Gabelsbergerschen Schrift zu sprechen kommt, bediene man sich dieses Anschauungsmittels. Diese Proben verdeutlichen weit kräftiger die große geistige Arbeit, welche auf dem Gebiete der Verbesserung und Vervollkommnung der Kurzschrift geleistet worden ist, als es Worte zu zeichnen vermögen.

5. Gewissermaßen als Ergänzung zu der im Sommer des Jahres 1900 veranstalteten Neuherstellung des Originalwerkes von Gabelsberger (s. Pädag. Jahresber. 1901, S. 510) bringt die einsichtige Hecknersche Druckerei ein wohlgetroffenes, von ihr hergestelltes Bildnis vom Vater der deutschen Stenographie in den Handel. Der äußerst billige Preis (50 Pf. ohne Passepartout, 1 M. auf Kunstdruckkarton mit fein geprägtem Passepartout) ermöglicht es jedem Stenographen, das wirklich gute Bild sich anzuschaffen.

6. **Richard Helmrich**, Die Stiftungen in der Schule Gabelsbergers. gr. 8°. 61 S. Typendr. mit 18 Lichtdrucken. Wolfenbüttel 1901, Hecknersche Druckerei. 60 Pf.

Die vorzüglich ausgestattete Schrift ist, ohne daß es der Verfasser beabsichtigte, eine glänzende Widerlegung der von M. Konradi in seiner Schrift: „Die übertriebene Wertschätzung der Stenographie" — den stenographischen Vereinen entgegengeschleuderten Vorwürfe, daß in ihnen Oberflächlichkeit, Vergnügungssinn, Sportliebhaberei, Eitelkeit und Personenkultus dominieren. Hier lernen wir sie von einer ganz anderen und höchst schätzenswerten Seite kennen. Die Schrift: Die Stiftungen in der Schule Gabelsbergers ist eine Geschichte der Dankbarkeitsäußerungen ergebener Schüler gegen ihre Stenographielehrer. Sie zeigt uns edle Taten der Begeisterung und Aufopferungsfähigkeit, der zartsinnigsten Pietät und des hochherzigen Gemeinsinnes; sie macht uns mit den 28 innerhalb der Schule Gabelsbergers bestehenden Stiftungen bekannt, erörtert deren Entstehungsgeschichte und zeichnet den Lebensgang verdienstvoller Stenographen, deren Andenken durch eine Stiftung, die ihren Namen trägt, auf ferne Zeit vererbt werden soll. Die hauptsächlichsten Bestimmungen aus den Statuten der Stiftungen finden besondere Mitteilungen. Nach den zuverlässigen Angaben der Schrift stehen über 6000 M. Zinsen jährlich zur Verfügung. Dieselben dienen der Unterstützung der Propaganda, zur Verteilung bei Preis- und Wettschreiben, Anschaffung von Literatur, der Unterrichtsförderung, allgemeinen Zwecken. Durch diese Verwendung der Zinsen erfüllen die Stiftungen ihren Zweck und stellen ein bleibendes Denkmal für die selbstlose, aufopfernde Hingabe vieler durch Lehrgeschick und Unterrichtserfolge ausgezeichneter Stenographen, wie auch unermüdeter Förderer der Stenographie dar. Dem in der Tat einnehmenden und unterhaltenden Inhalt entspricht das anmutende Aeußere der Schrift. Die Wiedergabe der Porträts der durch die Stiftungen Gewürdigten durch Lichtdrucke sei noch besonders hervorgehoben. Die Gabels-

bergersche Schule weiß dem Verfasser Dank und Anerkennung für den glücklichen Gedanken, den er mit Fleiß und Geschick trefflich auszuführen verstand.

7. Dr. **Karl Eggers**, Zur Geschichte der stenographischen Bewegung der Gegenwart. Rück- u. Umschau an der Wende des Jahrhunderts. gr. 8°. 98 S. Typendr. u. 1 Lichtdruck. Wolfenbüttel 1901, Stenogr. Verlagsanstalt (H. Wessel). 50 Pf.

Diese Verteidigungsschrift bietet eine Geschichte der Entwicklung der stenographischen Kämpfe seit Gabelsbergers und Stolzes erstem Auftreten, eine Darstellung der Systemspaltungen und -änderungen und der alle Grundprinzipien aufhebenden Reformversuche im Lager der Gegner, sowie auch eine Geschichte des Ueberzeugungswechsels derer, die sich so feindlich gegen Gabelsberger gebärden, die Tinte nicht halten können, sich aber dabei am meisten besudeln. Der Verfasser, auch bekannt in weiten Kreisen durch seine kunstwissenschaftlichen Arbeiten, hat die Entwickelung der stenographischen Verhältnisse namentlich in Preußen und Norddeutschland nicht bloß seit über 40 Jahren mit erlebt, sondern auch mit geleitet und ist darum in besonderer Weise befähigt, uns ein Bild von der Konfusion der Bewegungen der Gegenwart außerhalb des Gabelsbergerschen Gebietes zu geben und den Nachweis gründlich und überzeugend zu führen, daß die von den Gegnern ausgestreuten Behauptungen und Lehren, die Kurzschrift Gabelsbergers sei veraltet, widerstrebe jeder weiteren Entwicklung, sei auf ihrem ursprünglichen Standpunkt stehen geblieben, schwer erlernbar und unzuverlässig, einer traditionell gewordenen Geschichtsfälschung gleich zu achten sind. Diesen Wahrheitsbeweis tritt der gewandte Schriftsteller an unter Darbietung vieler umständlicher Details, welche er sowohl den in den Zeitschriften der Gegner niedergelegten Bekenntnissen und Urteilen, als auch den Lebensäußerungen der Gegner und den Vorkommnissen ihrer Schulen entnimmt. Es ist ihm vielmals gelungen, die Widersprüche, in die sich die jetzt als Gegner des Gabelsbergerschen Systems aufspielenden Gegner, die ehemaligen Freunde und Förderer, verwickelt haben, aufzudecken und ihre Gedankengänge klar zu legen, die sich untereinander verklagen und entschuldigen.

8. **Josef Jahne**, Stenographie, Schreibmaschine und Phonograph im Dienste des Kaufmannes. Lexikonform. 22 S. Typendr., Autogr. u. 4 Holzschnitten. Wien 1900, Manzsche Hofb.

Die angezeigte Schrift ist wohl als ein gedruckter Vortrag anzusehen. Derselbe gliedert sich in vier Abteilungen: Stenographie und Kaufmann, Die kaufmännische Stenographie, Die Schreibmaschine, Der Phonograph. — Die Vorteile, welche die Benutzung der Stenographie dem Kaufmannsstande bringt, werden eingehend und einleuchtend aufgezählt, Beispiele aus der kaufmännischen Praxis aufgeführt, namentlich jene Wort- und Satzformen, die dem Stile des Kaufmanns allein eigen sind und bei den Kürzungen einer entsprechenden Berücksichtigung gewürdigt werden müssen. Mitteilungen über die Anwendung der Schreibmaschine und der Phonographen unter Heranziehung der Stenographie beschließen den lesenswerten Vortrag. Die Ausführungen desselben sind ganz und gar geeignet, das Interesse an der Stenographie und ihren mechanischen Gehilfen, Schreibmaschine und Phonograph, zu erwecken und zu kräftigen. Sie lassen auch erkennen, wie immer mannigfaltiger die Kurzschrift verwendet wird und wie neue Erfindungen und Einrichtungen die Stenographie sich dienstbar machen und ihren Wirkungskreis verbreitern helfen.

V. Statistisches.

1. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers auf das Jahr 1902. 45. Jahrg. Herausg. vom Kgl. stenogr. Institut zu Dresden. 209 S. nebst Kalendarium u. Papiereinlage. Taschenbuchformat. Subskr.-Preis. 1 M. Wolfenbüttel 1902, Hecknersche Druckerei.

Das Jahrbuch liegt diesmal in veränderter äußerer Gestalt vor. Es ist seinen Vorgängern gegenüber umfangreicher und gewichtiger geworden. Die Bearbeitung war auf sieben Mitarbeiter verteilt. Durch diese Mitwirkung von Vertrauensmännern wurde hinsichtlich der Erhebung, Verarbeitung und Verwertung der statistischen Mitteilungen nun Vollständigeres und Verläßlicheres geboten. Man hat damit den Wünschen maßgeblicher und nicht zurückzuweisender Stimmen entsprochen, die unangenehme Wahrnehmungen an den Mitteilungen gemacht hatten. So hatten die „Oesterreichischen Blätter" (43. Jahrg. 1901, Febr.-Nr.) von sehr bedauerlichen Lücken und Verstößen bei der Zusammenstellung im vorjährigen Jahrbuche gesprochen und ausgerechnet, daß die für die österreichischen Lehranstalten nachgewiesene Unterrichtsziffer bedeutend hinter der Wahrheit zurückgeblieben sei. Nun ist durch die Arbeitsteilung für eine vollständige und erschöpfende Statistik peinlichst Bedacht genommen. Die im Jahrbuch niedergelegten trocknen Zahlen bieten reichhaltigen Stoff zur Belehrung. Auszüge aus ihm brachten sämtliche stenographische Zeitungen. Zur Klarlegung feindlichen Angriffen gegenüber wird man stets genötigt sein, aus diesem Rüsthause sich die Waffen der Wahrheit zu holen. Das Literaturverzeichnis berücksichtigt diesmal auch andere Schulen. Es sind diese gebeten worden, selbst die Zusammenstellungen zu besorgen, was freilich nicht von Erfolg gewesen ist, nur von der Schule Arends und Faulmann liegen bibliographische Mitteilungen vor. An Lehranstalten des deutschen Reiches wurden 32273 Schüler in Anfangskursen unterrichtet, in Oesterreich 18599, in der Schweiz 18, diese verteilen sich auf 1119, auf 415 und auf 2 Lehranstalten genannter Reiche und Länder. Diese Zahlen, den reichen Darbietungen des Jahrbuchs entnommen, mögen genügen. Sie geben für uns allein den Ausschlag, wenn es sich um Beurteilung der Verbreitung der Stenographie handelt. Lehranstalten, in welchen amtlich und dauernd mit der entsprechenden Lernzeit, nach einem amtlich festgestellten Lehrplane und unter Benutzung amtlich geprüfter Lehrmittel der Unterricht in der Stenographie erteilt wird, besitzen selbstverständlich für die Beurteilung der wirklichen Verbreitung, Geltung und Anwendung eine weit größere Bedeutung als die Vereine mit ganz privater Unterrichtstätigkeit, über deren Hergang und Erfolge wenig, mindestens keine verläßliche Kontrolle besteht.

2. Wilh. Mertens, Deutscher Stenographen-Kalender auf das Jahr 1902. 12. Jahrg. 192 S. m. 3 Lichtbildern. Berlin, Franz Schulze. 1,50 M.

Der bekannte, hübsch und dauerhaft gebundene Deutsche Stenographenkalender liegt hier im 12. Jahrgange vor. Wenn diesmal die „Rundschau", die gedrängte, aber erschöpfende Darstellung der Entwicklung der Stenographie und die Aufzählung der wichtigsten Vorgänge auf diesem Gebiete innerhalb eines Jahres etwas mager ausgefallen ist, so hat dies in dem Fehlen von Aufzählung von Ereignissen mit einschneidender Bedeutung seinen Grund. Es waren keine wichtigen ministeriellen Entscheidungen, keine Verschmelzungen von Stenographieschulen, noch Versammlungen mit bemerkenswerten Beschlüssen zu verzeichnen. Das Taschenbuch entschädigt diesen Mangel von Mitteilungen folgenschwerer

Tatsachen durch aufklärende und anregende Aufsätze verschiedenen Inhalts: Der beste Weg zur stenographischen Praxis. Der Dienst im stenographischen Bureau des deutschen Reichstags. Unterricht und Fortbildung. Die Stenographie während der französischen Revolution. Biographien. (Dr. Karl Albrecht, Ad. Fenyvessy, Dr. Kurt Dewischeit.) Statistik. Büchermarkt. Einige Bedenken gegen die in dem Aufsatze: Stenographische Methodik vorgetragenen Meinungen seien in Kürze gestattet. Angesichts der in vielen Zeitschriften niedergelegten Aufsätze über die Methode des stenographischen Unterrichts und in Hinblick auf die ziemlich umfangreichen Schriften über dieses Thema darf nicht mehr behauptet werden, wie es hier auf S. 152 geschieht, daß wir auf dem Gebiete der stenographischen Methodik noch so sehr im Rückstande sind. Das Bezeichnende der von Dr. Albrecht angewandten kalkulierenden Methode ist nicht richtig dargelegt (S. 154). Die Regeln werden dort geboten, dann folgen die Beispiele. Den Tadel der Durcheinanderwürfelung der Lehrstücke hat Dr. Albrecht nie ganz entkräften können. Einer „fachwissenschaftlichen Methode" sind wir noch nirgends begegnet. Die Uebereignung des Systems ist in den „Lehrbüchern für Handels-, Militär- und Gerichtsstenographie" durchaus keine andere als in jedem anderen Lehrbuche. Ein Unterschied ist nur in den Uebersetzungs- und Uebertragungsaufgaben auf höherer Stufe zu suchen. Die Lektüre steht hier in engster Beziehung zu dem Gedankenkreise des Lernenden. Es herrschen die Wörter vor, die in dem anzueignenden Lehrstoff häufig erscheinen; die verständige Auswahl des Lese- und Schreibstoffes kann man aber doch nicht „fachwissenschaftliche Methode" nennen. Nicht richtig ist auch die Angabe (S. 155), daß im ersten Leseunterricht die einzelnen Buchstaben dem kindlichen Verstande durch Bilder näher gebracht würden und daß bei dem von Ernst Bliedtner angewandten Verfahren jedes stenographische Wort aus den mit lateinischen Buchstaben geschriebenen Wörtern gewonnen werde.

3. E. Stöhr, Taschenbuch für stenographierende Schüler. 9. Jahrg. 168 S. Berlin NW. 52, Verlag Gabelsberger. 1 M.

Unsere Erwartung, das Taschenbuch werde, nachdem seine Redaktion in die Hände eines Gymnasiallehrers übergegangen ist, nun eine gesunde, die Schülerschaft erziehende, neue und zeitgemäße Lektüre darreichen, ist diesmal nicht allenthalben in Erfüllung gegangen. Die Haupterzählung (S. 122—158) ist auf den Ton der Eckstein'schen Gymnasiastenstreiche verherrlichenden Schnurren gestimmt, die in pädagogischen Kreisen gebührende Verurteilung erfahren haben. Alles übrige mag passieren.

XIV. Turnen.

Von

Dr. A. Sickinger,

Stadtschulrat in Mannheim.

Von äußeren Ereignissen auf dem Gebiete des Schulturnens ist seit dem Erscheinen der letzten Uebersicht an erster Stelle zu erwähnen der II. deutsche Turnlehrertag, abgehalten in Verbindung mit der XIV. allgemeinen deutschen Turnlehrer-Versammlung zu Magdeburg vom 3. bis 6. Juni 1900. Ueber die Verhandlungen dieser kombinierten Vereinigung von Fachmännern liegt ein ausführlicher Sonderbericht vor (Berlin 1901, Gaertner). Auch von dieser Versammlung — wie von so manchen andern Turnlehrerversammlungen — gewinnt man den Eindruck, daß der Worte viel zu viel gewechselt werden. Man läßt zu sehr außer acht, daß das Turnen etwas eminent Praktisches ist. Im Mittelpunkt der Turnlehrerversammlungen sollte deshalb jeweils die Vorführung einer großen Zahl von Turnklassen beiderlei Geschlechts und aus Schulen verschiedener Gattung stehen. Das erweitert den Gesichtskreis, das schafft Anregung zu einem fruchtbaren Meinungsaustausch, der klärend und fördernd auf die Werktagsarbeit des Einzelnen zurückwirkt. Und Klärung über grundlegende Fragen des praktischen Turnbetriebs tut dem deutschen Schulturnen, dem vielgestaltigen Gebilde, dringend not. Möge dies endlich an leitender Stelle erkannt werden.

Am 27. September 1900 feierte die Königliche Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden das 50jährige Jubiläum. Sie ist die älteste unter den gleichartigen Anstalten. Ihre Geschichte, insbesondere die ihrer Gründung, hat Zettler-Chemnitz in der Deutschen Turnzeitung 1900 Nr. 29 ausführlich dargelegt. Mit der Feier war die 20. Hauptversammlung des Sächsischen Turnlehrer-Vereins verbunden. Ein eingehender Bericht über den gelungenen Verlauf der festlichen Veranstaltungen findet sich in der Monatsschrift für das Turnwesen 1900 Heft 10 und 11.

Am 7. und 8. Juli 1901 fand in Nürnberg der V. Kongreß für Volks- und Jugendspiele statt, der auf eine 10jährige Wirksamkeit des Zentralausschusses zurückblicken konnte. Mit Recht durfte hierbei darauf hingewiesen werden, daß das Bestreben, die Einsicht von der Notwendigkeit kräftiger Bewegung in frischer Luft in immer weitere Volkskreise zu tragen, bereits schöne Früchte gezeitigt habe, daß aber noch sehr viel, ja mancherorts noch alles zu tun übrig bleibe. Daneben kam erfreulicherweise auch die bestimmte Forderung zum Ausdruck, daß der

systematische und methodische Turnunterricht die Grundlage der körperlichen Schulerziehung bleiben müsse, daß das Spiel daneben sehr zu schätzen aber nicht an Stelle des Turnens gesetzt werden dürfe.

Drei durch ihre literarische und praktische Tätigkeit auf turnerischem Gebiete wohl bekannte Männer sind im Berichtsjahre 1901 von dem unerbittlichen Tod dahingerafft worden: Schnell († 5. April), Lion († 30. Mai) und Euler († 15. September).

Dr. Hermann Schnell, der Mitbegründer der Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel und seitheriger Referent für das Turnen im Pädagogischen Jahresbericht, war eine entschiedene und doch auch wieder maßvolle Persönlichkeit, durch Wort und Tat beflissen zwischen den Anschauungen der älteren und jüngeren Generation in Sachen des Betriebs der Leibesübungen zu vermitteln. Von wissenschaftlichem Streben erfüllt, begnügte er sich nicht mit dem, was ihm der engere Wirkungskreis an Anschauungen und Anregungen bot, sondern er besuchte wie kaum ein anderer in den letzten Jahren auswärtige Uebungsstätten und Veranstalten im In- und Auslande. Seine literarische Tätigkeit war hauptsächlich der Förderung der volkstümlichen Uebungen und des Jugendspiels gewidmet. Die reifste Frucht seines Könnens und Wissens auf diesem Gebiete ist sein Handbuch der Ballspiele, dessen Fertigstellung er noch dem nahenden Tode abgerungen hat (vergl. unten II, Nr. 6).

Dr. Justus Carl Lion gehörte zu den geistvollsten Vertretern des deutschen Schul- und Vereinsturnens. Seine Haupttätigkeit lag auf systematischem Gebiete und betraf vornehmlich die Uebungen an Geräten, die er selbst in jüngeren Jahren auf dem Turnplatz meisterhaft beherrschte. Eine große Zahl der heute tätigen Turnlehrer, namentlich die sächsischen, verdanken ihm ihre turnerische Ausbildung und suchen in seinem Geiste die Turnsache in Schule und Verein zu fördern.

Dr. Carl Euler, der langjährige Unterrichtsdirigent an der Berliner Turnlehrerbildungsanstalt, von Haus aus Philologe, war einer der fruchtbarsten Turnschriftsteller auf dem theoretisch-historischen Gebiete. Anerkanntes Verdienst erwarb er sich durch die Herausgabe der Jahnschen Werke und des Encyklopädischen Handbuchs. Für die an der Turnlehrerbildungsanstalt zu lösenden Aufgaben war er zu wenig Praktiker und Methodiker. Ein ebenso warm als objektiv geschriebenes Lebensbild des Mannes erschien in der Deutschen Turnzeitung 1902, Nr. 1 von Dr. Luckow.

Literatur.

I. Geschichte.

1. **M. Zettler**, Anleitung zur Bildung von Reigen, nebst einer Sammlung von Reigen. 232 S. m. 102 Abbild. Wien 1900, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 M.

Von den drei Hauptabschnitten des Buches enthält der erste eine Geschichte des Reigens und des Tanzes von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Eine straffere Fassung des einschlägigen Materials würde den Verfasser vor manchen sachlichen und sprachlichen Unrichtigkeiten bewahrt haben. In das Wesen des Reigens und in die Regeln des Reigenaufbaus führt der zweite Teil, die Reigenlehre, ein. Wer sich selbst in der Reigenbildung versuchen will, findet hier beachtenswerte Gesichtspunkte. Im dritten und umfangreichsten Teil werden 48 Reigen geboten,

von denen nahezu die Hälfte vom Verfasser herrührt. Neben Tanz-, Sang-, Marsch- und Stabreigen für größere Schüler und Schülerinnen und für Erwachsene finden sich die einfachsten und dabei anmutigsten Liederreigen für die Kleinen. Im Hinblick auf das im zweiten und dritten Teil Gebotene kann das abfällige Urteil, das in der Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel über das Buch gefällt wurde, nicht als objektiv bezeichnet werden.

2. Dr. H. **Rühl**, Deutsche Turner in Wort und Bild. 267 S. Ebendas. 1901. Geb. 2 M.

Das Büchlein enthält 120 Bildnisse von Männern, die sich um die Ausgestaltung und Verbreitung des Vereins- und Schulturnens mehr oder weniger verdient gemacht haben. Auch Schweizer, Oesterreicher und Belgier haben Berücksichtigung gefunden. Den meist wohlgelungenen Bildern ist jeweils ein knapper Lebensabriß beigefügt. Für den in der Turngeschichte minder Bewanderten wäre eine schärfere Hervorhebung der wirklichen Koryphäen und ihrer charakteristischen Verdienste wünschenswert gewesen. Das Album erscheint als eine interessante Ergänzung der turngeschichtlichen Werke und eignet sich in seinem schmucken Gewande zu Geschenkzwecken.

3. **E. Eckler**, Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen das Turnwesen in Preußen betreffend. Gesammelt von Dr. C. Euler u. E. Eckler. 3. neubearb. Aufl. 115 S. Berlin 1902, R. Gaertners Verl. Kart. 1,60 M.

Die Sammlung enthält im wesentlichen nur solche Verordnungen, die heute noch Gültigkeit haben, aus dem Zeitraum von 1842 bis 1901. Die Verordnungen folgen sich nach der Zeit des Erlasses und sind im chronologischen Register nochmals übersichtlich dargestellt. Der Anhang enthält die Bestimmungen über Fahrpreisermäßigungen bei Eisenbahnfahrten.

II. Systematik und Methodik.

1. Dr. med. **A. Baur**, Die Hygiene der Leibesübungen. Anleitung zu gesundheitsmäßigen körperlichen Uebungen. Für Turnlehrer, Lehrer u. Aerzte. 203 S. m. 43 Abbild. im Text u. 2 Tafeln. Stuttgart 1901, Muthsche Verl. 2,20 M., geb. 2,70 M.

Abgehandelt werden I. Anatomie und Physiologie des Körpersystems, II. Einfluß der Leibesübungen auf die Tätigkeit der menschlichen Organe im allgemeinen, III. Einfluß der einzelnen Körperübungen auf die Körperorgane im besonderen, IV. und V. Wesen, Nutzen und Schaden der Körperübungen im allgemeinen und besonderen, VI. Subjektive Hygiene der Körperübungen bei Gesunden, VII. Körperübungen bei Krankheiten, VIII. Hygiene der Turnobjekte (Turnplatz und Turnhalle), IX. Aerztliche Turnaufsicht, X. Schlußsätze. Eine in manchen Partien belehrende, in andern zum Widerspruch herausfordernde Schrift, letzteres namentlich in Abschnitt V, in dem der einseitig hygienische Standpunkt des Verfassers am stärksten hervortritt. Ihm wie so vielen Medizinern gegenüber kann nicht bestimmt genug betont werden, daß das Turnen, eingeordnet in den Rahmen der öffentlichen Erziehungsmaßnahmen, in erster Linie eine erziehliche Aufgabe zu erfüllen hat, in der die hygienische Rücksichtnahme als Teilaufgabe inbegriffen ist. Hätte der Verfasser einen erfahrenen Turnlehrer zu Rate gezogen, so wären manche Uebungen von ihm höher gewertet und gerechter beurteilt worden. Dies gilt besonders für die Uebungen am Barren und Reck. Gewiß, die Uebungen im Beugestütz sind

nicht ohne Nachteil, aber nicht an sich, sondern nur, wenn sie zu früh verlangt und unzweckmäßig angeordnet werden. Nicht anders die Hang- und Schwingübungen am Reck. Diese „können" mit großen Gefahren verknüpft sein, müssen es aber nicht und sind es auch nicht im methodischen, d. h. vernünftig erteilten Turnunterricht. Wie wenig der Verfasser mit den Anforderungen eines guten, Freude und Interesse erweckenden Turnbetriebs vertraut ist, beweist u. a. seine rein „medizinische" Behandlung des Freiübungsstoffes, durch die ein frischer Junge zu Tode gelangweilt wird: Hantelverlegen, Hantelwerfen, Hantelheben 5—10 mal hintereinander, Stabübersteigen vor- und rückwärts 5—10 mal, Stabkreisen 5—20 mal (!). Denselben Mangel an pädagogischer Einsicht verrät die Bemängelung des Langsamschrittes und seines Resultats, des militärischen Schrittes, die Bevorzugung des Spiels vor den Turnübungen, die Unterschätzung des Springens, ferner die Behauptung, daß an Volksschulen anders geturnt werden müsse als an den höheren Lehranstalten, sowie die grundsätzliche Ablehnung der männlichen Lehrpersonen im Mädchenturnen aus Sittlichkeitsgründen.

2. Dr. med. **Th. Altschul**, Nutzen und Nachteile der Körperübungen. Nach einer im Jugendspiel-Unterrichtskurs in Prag im Sommer 1900 gehaltenen Vortragsreihe. 76 S. m. 9 Abbild. Hamburg 1901, L. Voß. 1,50 M.

Eine gedrängte und geschickte Bearbeitung des einschlägigen Stoffes in 2 Abschnitten: I. Zweck und Nutzen der Körperübungen (Anatomie und Physiologie der Körperbewegungen), II. die möglichen Nachteile der Körperübungen. Der Anhang orientiert über die ersten Hilfeleistungen bei plötzlichen Erkrankungen und Unfällen. Die Stellung des Verfassers zu Turnen und Spiel erhellt aus dem Schlußsatze des I. Abschnittes: „Bei aller Würdigung des gesundheitlichen Wertes anderer Körperübungen werden die Bewegungsspiele bei der körperlichen Erziehung der Jugend die erste und hervorragendste Stelle einnehmen müssen." Dem kann aus zwei Gründen nicht zugestimmt werden. Zunächst wird das Bewegungsspiel schwerlich den obligatorischen Charakter erhalten, den das Turnen seiner Natur nach besitzen kann und im Rahmen der Jugenderziehung tatsächlich besitzt. Sodann unterliegt es für den Sachkundigen keinem Zweifel, daß für die Ausbildung der Massen das zweckmäßig geleitete Turnen in höherem Grade als das Spiel dazu geeignet ist, Kraft und Mut zu wecken und Bemeisterung des Körpers durch den Willen zu erzielen und zwar unter voller Berücksichtigung der hygienischen Forderungen. Es bedarf deshalb der Satz (S. 11) „das Turnen kann und soll neben den Bewegungsspielen noch immer seinen Platz behaupten" folgender Formulierung: „Die Bewegungsspiele können und sollen neben dem Turnen noch immer ihren Platz behaupten".

3. 100 Schulspiele, gesammelt nach den Altersstufen der Kinder, geordnet und auf ihre Einfachheit und Güte praktisch geprüft von dem Lehrerkollegium zu Schlettau i. Erzgeb. 2. Aufl. 60 S. Dresden 1901, A. Huhle. Kart. 1 M.

Die Sammlung enthält in 2 Stufen geordnet Lauf- und Haschspiele, Nachahmungs-, Ringel-, Blindlings- und Ballspiele und zwar jeweils eine Auswahl für beide Geschlechter, dazu auf der Unterstufe solche, die nur von Mädchen zu spielen sind, auf der Oberstufe auch solche ausschließlich für Knaben. Auffallend ist, daß alle nur für Mädchen bestimmten Spiele sogen. Liederspiele sind. Diese Art der Spiele sollte man ausnahmslos den unteren Klassen zuweisen, einmal ihres zumeist kindlichen Charakters wegen, sodann weil sie wegen des damit verbundenen Gesanges

anstrengendere Bewegungen ausschließen und daher für größere Schülerinnen nicht ausgiebig genug sind. Die im Anhang aufgeführten 20 volkstümlichen Ringelspiele für Mädchen sind aus den im Vorwort (S. 47) angegebenen Gründen zu verwerfen.

4. **Hedwig Busch**, Die Spiele in der Mädchenschule. Auswahl von Turnspielen zum Gebrauch in Schule u. Haus. 2. u. verm. Aufl. 144 S. m. 50 Fig. Gotha 1901, E. F. Thienemann. Kart. 2,40 M.

Die vorliegende 2. Auflage der 1895 erschienenen Sammlung ist nicht bloß eine vermehrte, sondern zugleich auch eine verbesserte. Vom gesundheitlichen Standpunkt aus nicht zu billigen ist, daß bei einzelnen Singspielen anstrengende Hüpfübungen verlangt werden. Für Singspiele und Liederreigen sollte man sich mit Uebungen im Gehen und sonstigen leichteren Uebungen begnügen. Ueberhaupt werden Singspiele ihrer ganzen Natur nach am besten auf die Unterstufe beschränkt, auf den andern Stufen sind ausgiebige Bewegungsspiele am Platze. Die Aufnahme von Uebungen mit dem langen und kurzen Seil und mit dem Rohrreifen unter die Hüpfspiele erscheint genügend begründet. Die 16 Ruhespiele des 4. Teils sind als Schulspiele wertlos. Das alphabetische Verzeichnis der turnerischen Ausdrücke nebst Erläuterungen zeugt von dem praktischen Sinn der Verfasserin.

5. **Frieda Cumme**, Turnaufführungen für Feste in Mädchenschulen. 72 S. mit Abbild. Berlin 1900, R. Gaertners Verl. Kart. 2 M.

Der Inhalt entspricht nicht dem Titel; denn von den 18 auf die Unter-, Mittel- und Oberstufe verteilten Nummern haben nur ein Aufmarsch und eine Uebungsgruppe für die Schwebestangen turnerischen Charakter. Alles übrige sind Reigen und Tänze für festliche Gelegenheiten in Mädchenschulen bestimmt. Hoffentlich erfolgt die Einübung, wenn von dem Gebotenen Gebrauch gemacht wird, außerhalb der ordnungsmäßigen Turnstunde. Denn für Veranstaltungen, die Schmetterlingsflügel, Schleier, Kränze, Blumenzweige und mit allerlei Tand geschmückte Stäbe beanspruchen, ist die für Schüler ohnehin karg bemessene Turnzeit zu kostbar. Wo man zu derartigen Reizmitteln greift, um die Zuschauer zu befriedigen, muß es um das eigentliche Turnen nicht gut stehen. Der Verfasserin kann indessen eine gewisse Erfindungsgabe für Reigenbildung nicht abgesprochen werden, freilich mangelt ihr noch das feinere Gefühl für natürliche Harmonie. Wie störend muß es z. B. auf Aug' und Ohr wirken, wenn während der ganzen Dauer des Liedes „laßt uns wandern, laßt uns singen", dessen Text im ganzen ein frisches, flottes Vorwärtsmarschieren verlangt, die Reignerinnen nur kreisen, während die Nichtkreisenden 8 ja häufig 16 Schritte an Ort (!) zu gehen haben. Am meisten befriedigt der Aufmarsch. Das Büchlein bedarf bei einer etwaigen Neuauflage einer gründlichen Umarbeitung.

6. Dr. **H. Schnell**, Handbuch der Ballspiele. III. Teil: Die Rückschlagspiele. 120 S. m. 43 Abbild. Leipzig 1901, R. Voigtländers Verl. Kart. 1,60 M.

Ein durchaus wissenschaftliches und zugleich praktisches Buch, mit dem der Verfasser sein Handbuch der Ballspiele noch kurz vor seinem Tode zum Abschluß gebracht hat. Wissenschaftlich, weil es auf umfassenden geschichtlichen Studien beruht und mit seltener Gewissenhaftigkeit ausgearbeitet ist, praktisch, weil dem Verfasser eine Fülle eigener Erfahrungen zu Gebote stand und die Vorbedingungen, Regeln und der Be-

trieb der Spiele (Faustball, Tennis, Tamburinball) mit plastischer Klarheit entwickelt werden. Besonders wertvoll ist der historische Exkurs über die einzelnen Spiele. Am eingehendsten ist das Faustballspiel behandelt, das auf das italienische Ballonspiel zurückzuführen ist, aber auf deutschem Boden, namentlich im letzten Jahrzehnt, sich zu dem nächst dem Schlagball deutschesten aller Spiele entwickelt hat. In den Regeln des Faustballspiels weicht Schnell in mehr als einem Punkte von den Bestimmungen ab, die der technische Ausschuß in der letzten Ausgabe seiner Spielregeln gegeben hat, mit Recht, denn seitdem wurden im Spielbetrieb der Schulen und Vereine hinsichtlich der Verfeinerung und Veredelung dieses Spiels reiche Erfahrungen gesammelt. In Einzelheiten freilich werden die Ansichten über Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit der Vorschläge auseinandergehen. Daß aber Faustball nach den gegebenen Regeln interessant und wirkungsvoll gespielt werden kann, das wird die Praxis sicher erweisen. Als besonders instruktiv seien die Kapitel über „Angeben" und „Rückschlagen" hervorgehoben. Tennis hat zwar eine kürzere aber trotzdem gründliche und völlig ausreichende Behandlung erfahren. Wiewohl für die Geschichte des Tennisspiels tüchtige Vorarbeiten vorhanden waren, trägt die Darstellung Schnells den Stempel eigener Forschung und selbständigen Urteils. Noch kürzer konnte der Tamburinball abgehandelt werden, weil dessen Regeln in allen wesentlichen Punkten mit denen des Faustballs übereinstimmen. Von der Verlagsbuchhandlung wurden die drei Teile des Schnellschen Handbuchs der Ballspiele zu einem schön geschmückten, handlichen Band vereinigt. Möge das gehaltvolle Werk des verdienten Vorkämpfers für einen kraftvollen Spielbetrieb diejenige Beachtung und Verwertung finden, die es in reichem Maße verdient.

7. **A. Herrmann**, Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen. 173 S. m. 64 Abbild. Bd. 3 der kleinen Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele. Ebendas. 1901. Kart. 1,80 M.

Ebenfalls ein wohl durchdachtes, mit sicherem Urteil und aus reichen Erfahrungen heraus geschriebenes Werkchen. Die Einleitung unterrichtet in knapper Fassung über Spielplatz, Auswahl der Spiele, Spielzeit, allgemeine Grundsätze für den Spielbetrieb, Spielgeräte, die größtenteils abgebildet sind. Die Spiele selbst sind in vier Gruppen geordnet: 17 Laufspiele, unter denen man nur das bewährte Spiel „Katze und Maus" mit seinen verschiedenen Formen vermißt; sodann Ballspiele und zwar 17 Wurf- und Fangballspiele, 2 Fußballspiele (das eigentliche Fußballspiel ist mit richtigem Gefühl ausgeschlossen), 8 Schlagballspiele, darunter 5 Hin- und Rückschlagspiele; weiterhin Fangreifspiele in verschiedenen Arten und als letzte Gruppe 2 Ziehkampfspiele.

8. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Herausg. von v. Schenckendorff u. Dr. F. A. Schmidt. X. Jahrg. 1901. 309 S. Ebendas. 1901. Kart. 3 M.

Außer den eigentlichen Berichten über die Bemühungen des Ausschusses hinsichtlich der Beschaffung von Spielplätzen, der Heranbildung tüchtiger Spielleiter, des Fortgangs der Spielbewegung enthält der Band eine größere Anzahl Abhandlungen, welche die Fragen der körperlichen Ertüchtigung der Jugend nach den verschiedensten Seiten beleuchten.

9. **A. Volze**, Das Schwingen mit der Keule. 146 S. m. 56 Abbild. Frankfurt a/M., Kesselringsche Hofb. Geb. 2,50 M.

Durch Ausarbeitung des vorliegenden Lehrganges erfüllte der Ver-

fasser einen Wunsch der deutschen Turnlehrerversammlung zu Coburg 1897, woselbst er einen Vortrag über die Grund- und Hauptübungen im Keulenschwingen gehalten hatte. Das Werkchen ist eine der brauchbarsten Bearbeitungen von Keulenübungen namentlich aus dem Grunde, weil es die einzelnen Keulenschwünge durch Zeichen und Buchstaben in übersichtlicher und leicht verständlicher Weise zu Uebungsfolgen und -gruppen zusammenstellt. Auf Widerspruch dürfte die Forderung stoßen, daß sämtliche Schwünge in der ruhigen Grätschstellung auszuführen seien, daß also keine Bein- und Rumpftätigkeiten mit ihnen verbunden werden sollen. Auch die Beschränkung des Uebungsstoffes auf das Schwingen und Kreisen seitwärts wird nicht allseitige Billigung finden; für das Frauenturnen wird dem Schwingen und Kreisen rückwärts und vorwärts aus naheliegenden Gründen sogar der Vorzug gegeben werden müssen. Bei einer Neuauflage könnte die Brauchbarkeit des Buches durch eine erschöpfendere Behandlung des einleitenden methodischen Teils noch erhöht werden.

10. Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. Hamburg 1901, A. Janssen. 2 M.

Daß auch das Turnen als ein wirksames Mittel zur Erreichung des ästhetischen Ziels der Jugenderziehung in Betracht zu ziehen ist, sucht K. Möller in einem frisch geschriebenen Aufsatz darzutun. Als Hauptforderung der gymnastisch-ästhetischen Erziehung bezeichnet er einen freudvollen Betrieb der Leibesübungen und betont in dieser Hinsicht die Wichtigkeit einer sorgfältigen Sichtung des Turnstoffes. Noch wichtiger aber scheint mir die Betonung des Wie zu sein, das Eingehen auf die Frage, welche Gesichtspunkte bei der methodischen Darbietung des Turnstoffes zu beachten sind, damit der Masse der Schüler, den Schwachen wie den Starken, den Ungeschickten wie den Geschickten, die Turnstunde die liebste von allen Unterrichtsstunden ist. Leider ist der Verfasser darauf nicht eingegangen. Auch die Pflege des musikalischen und rhythmischen Gefühls durfte bei der Würdigung der Leibesübungen als eines ästhetischen Erziehungsfaches nicht übergangen werden.

11. W. Möller. Wie weit geht die Aufgabe der Schule bezüglich der körperlichen Erziehung? 35 S. Hamburg 1901, Verlag der „Pädagogischen Reform".

Ein Schulmann verlangt hier nicht mehr und nicht weniger, als daß das Turnen aus dem Rahmen des Lehrplans herausgenommen und in den Nachmittagstunden von 2 bis 8 Uhr (!) gepflegt werde. Solche Vorschläge, die gänzliche Unkenntnis der geschichtlichen Entwickelung des Jugendturnens verraten, werden von denen, die auch in Sachen der Leibesübungen praktische Politik als die allein richtige anerkennen, schwerlich ernst genommen werden.

12. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. 75 S. Halle 1901, Buchh. des Waisenhauses. 75 Pf.

Die oberste Unterrichtsverwaltung des größten deutschen Staates sieht sich noch nicht in der Lage, den Lehrstoff des Turnfaches in gemeinsame Klassenziele zu ordnen, wie sie für die anderen Unterrichtsfächer unter Hinzufügung methodischer Bemerkungen vorgesehen sind. Als Gründe für diese Sonderbehandlung des Turnfaches werden angeführt die große Ungleichheit der körperlichen Leistungsfähigkeit gleichnamiger Klassen und die örtliche Verschiedenheit in der Abgrenzung der einzelnen

Turnabteilungen. Von der behaupteten Ungleichheit ist aber keine Spur zu bemerken in Ländern, in denen der Begriff Turnabteilung sich mit dem Begriff Schulklasse deckt, wo der gesamte Turnstoff für die höheren wie niederen Schulen nach einheitlichen Gesichtspunkten auf die einzelnen Jahresstufen verteilt ist und die praktisch-methodische Ausbildung der Turnlehrer in den Seminarien und in den Kursen der Turnlehrerbildungsanstalt im engsten Anschluß an diesen Turnlehrplan vor sich geht. Wie lange wird es noch dauern, bis man an zuständiger Stelle die verhängnisvolle Verwechslung von Ursache und Wirkung einsieht und durch grundlegende Aenderungen auch für das preußische Schulturnen diejenigen Voraussetzungen erfüllt, die als conditio sine qua non für alle unterrichtlichen und erzieherischen Maßnahmen zu betrachten sind?

13. **K. Muthesius**, Die Lehrpläne für Königlich preußische Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901. 66 S. Gotha 1901, E. F. Thienemann. 1 M.

Jede Präparandenklasse und jede Seminarklasse soll unter Zugrundelegung des Leitfadens für die preußischen Volksschulen gesondert wöchentlich 3 Stunden Turnunterricht erhalten. In der Oberklasse ist eine Stunde für den theoretischen Unterricht bestimmt. Als besondere Aufgabe des Seminars wird bezeichnet, „die Zöglinge zu befähigen, den Turnunterricht in der Volksschule zu erteilen und dafür den Uebungsstoff aus dem Leitfaden für die verschiedenen Altersstufen auszuwählen, zu ordnen und zu gestalten". Also, was die Unterrichtsverwaltung, die doch die sachverständigsten Fachleute zur Mitarbeit heranziehen kann, als für sich selbst zu schwierig bezeichnet hat (vgl. Nr. 12), die Aufstellung bestimmter Klassenziele im Turnen, dazu sollen unreife junge Leute von den Seminarlehrern befähigt werden! Wer den praktischen Unterrichtsbetrieb aus eigener Erfahrung kennt, weiß zur Genüge, daß der angehende Lehrer vollauf damit zu tun hat, einen ihm klar und bestimmt vorgelegten Unterrichtsstoff methodisch zu verarbeiten und in erträglicher Form den Kindern darzubieten. Solange man im Turnfache nicht die gleichen methodischen Grundsätze anwendet, die für die übrigen Unterrichtsdisziplinen als selbstverständlich gelten, werden sich alle sogen. Verbesserungen, wie die Vermehrung der Turnstunden, als ein Schlag ins Wasser erweisen.

14. **Lehrplan für den Turnunterricht** an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen der Kgl. Haupt- und Residenzstadt **Hannover**. 35 S. Hannover, Oppermann.

Der vom Magistrat herausgegebene Lehrplan legt aufs neue Zeugnis dafür ab, daß sich in Hannover das Turnen im Programm der Schulerziehung der ihm gebührenden Wertschätzung erfreut. Bei dem Stoffausmaß für die einzelnen Klassen scheint man von der Ansicht ausgegangen zu sein, daß die Turnfreudigkeit vornehmlich durch die Fülle und Mannigfaltigkeit der dargebotenen Uebungen geweckt und erhalten werde. So muß sich schon das erste Turnjahr, die zweite Vorschulklasse, 13 verschiedener Uebungsarten erfreuen. Wann wird endlich bei den turnerischen Fachleuten die Erkenntnis durchdringen, daß auch im Turnunterricht nicht die Quantität, sondern die Qualität, nicht das Vielerlei, sondern die intensive Behandlung weniger wertvollen, die Jugend ansprechenden Stoffe am sichersten den Erfolg für den Einzelnen wie für eine Vielheit herbeiführe? Wie wenig durch Stofffülle das Hauptziel des Massenunterrichts, die gleichmäßige Durchbildung der Unterrichts-

gemeinschaften, erreicht wird, dafür legt der vorliegende Lehrplan selbst beredtes Zeugnis ab: Die Detaillierung der Klassenaufgaben hört mit Obertertia auf. Man hält offenbar das Klassen- oder Gemeinturnen in Sekunda und Prima nicht mehr für durchführbar wegen der allzu großen Verschiedenheit der turnerischen Leistungsfähigkeit der höheren Altersstufen. Diese Anschauung wird jedoch durch Tatsachen widerlegt. Wo man in den einzelnen Stunden nicht mehrere Uebungen einer Uebungsgruppe hintereinander, so gut und so schlecht wie sie gerade gehen, wegturnt, wo man nicht in ein und denselben Klassen Frei-, Stab-, Hantel- u. s. w. Uebungen und alle Arten von Gerätübungen nebeneinander vornimmt, sondern von unten herauf bei weiser Beschränkung des Stoffes das Hauptgewicht auf die sichere und schöne Ausführung und auf die gleichmäßige Ausbildung der Turnenden legt, da werden erfahrungsgemäß von Natur schwächliche und ungeschickte Schüler so gefördert, daß sich das Gemeinturnen auch in den oberen und obersten Klassen ohne nennenswerte Schwierigkeiten durchführen läßt. Also recht ausgiebige Beschneidung des Turnstoffes und dafür Bereicherung nach der methodischen Seite!

15. **F. Keßler**, Uebungsbeispiele für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. In stufengemäßer Folge zusammengestellt im Anschluß an Prof. Dr. O. H. Jägers „Neue Turnschule" u. an die „Uebersicht der Stoffverteilung". 2. Aufl. m. 234 Abbild. Stuttgart 1901, A. Bonz & Comp. Geb. 3,60 M.

Ein Buch, das denen dringend zum Studium zu empfehlen ist, die eine einheitliche Pensenverteilung im Schulturnen eines ganzen Landes für untunlich halten. In klarer und übersichtlicher Fassung tritt uns hier der auf 8 Turnstufen verteilte Uebungsstoff der württembergischen Turnschule entgegen. Die Auswahl und Verwendung der Ordnungsübungen ist im ganzen eine zweckmäßige; ungern vermißt man indessen ihre Verwendung als verbindende und erholende Zwischenübungen bei den Frei- und Stabübungen und dies um so mehr, weil diese Uebungsarten in der württembergischen Turnschule schon auf den untersten Stufen in sehr ausgiebiger Weise herangezogen werden. Auch der eifrigste Freund der Eisenstabübungen kann sich des Eindrucks nicht erwehren, daß mit Beibehaltung dieser Uebungsgattung bis zur obersten Turnstufe des Guten zu viel geschehen ist. Man unterschätze nicht den Reiz, den neue Uebungsgeräte wie Hantel, Keule, Langstab und Fechtgewehr auf die Turnlust der älteren Schüler ausüben. Die Uebungsaufgaben an den Geräten beweisen, daß man nunmehr auch in Württemberg dem Gerätturnen den ihm gebührenden Platz neben den Stab-, Lauf- und Wurfübungen eingeräumt hat. Auffallend ist, daß am Reck keine Umschwünge geübt werden, weder Felg- noch Knieumschwünge, durch die sich doch sehr gefällige und turnerisch wirksame Uebungsverbindungen herstellen lassen; ebenso vermißt man ungern unter den Barrenübungen das bei den Schülern beliebte Kippen. In der Verteilung der Barrenübungen auf die einzelnen Stufen ist eine größere Gleichmäßigkeit anzuempfehlen. Auf der vierten Stufe sollen z. B. in einem Jahre behandelt werden: Reitsitz, Außenquersitz, Außenseitsitz vor und hinter den Händen, ferner Grätschsitz hinter den Händen, Kehre und Wende. Das ist zu viel, wenn das Turnen nicht bloß Körperbewegung schaffen, sondern zur Beherrschung des Körpers führen soll, die in der sicheren und schönen Ausführung der zur Aufgabe gestellten Uebungen zum Ausdruck kommt. Wie die Erfahrung lehrt, bedeutet die gute Erlernung des Grätschsitzes durch eine ganze Klasse für sich allein eine Jahresaufgabe. Für den Uebungsbetrieb an den Geräten

fordert Keßler mit Recht die Form des Gemeinturnens in der bekannten methodischen Abstufung der badischen Turnschule.

16. **Alfred Maul**, Reigenartige Turnübungen für Mädchen. I. Teil: Die unteren Stufen. 128 S. Kart. 1,20 M.; II. Teil: Die oberen Stufen. 164 S. Kart. 1,40 M. Karlsruhe 1901, Braunsche Hofb.

Das erste Bändchen, für die drei unteren Turnstufen bestimmt, enthält 60 Uebungsgruppen aus dem Gebiete der Ordnungs-, Gang-, Hüpf-, Frei- und Stabübungen, das zweite umfaßt ebenfalls 60 Uebungsgruppen für die drei oberen Turnstufen mit Uebungen der eben erwähnten Art, dazu noch Gesellschaftsübungen mit vier Stäben, Langstab- und Hantelübungen. Reigenartig nennt der Verfasser die gebotenen Uebungsformen, weil sie mit den Reigen die rhythmische, eine Musikbegleitung ermöglichende Anordnung, eine bestimmte Regelmäßigkeit im Aufbau und das Vorhandensein eines Grundgedankens gemein haben. Dieser Grundgedanke der einzelnen Uebungsbeispiele ist jedoch kein dichterischer, sondern stets ein rein turnerischer: er soll das in einer bestimmten Uebungsart gewonnene Geschick vor dem Uebergang zu einer andern Uebungsart in einer gefälligen Uebungsgestaltung zur Betätigung gebracht und hierdurch den Uebenden das Gefühl der Befriedigung über ihr Können gewährt werden. In der Tat wird letztere Absicht bei Mädchen am zuverlässigsten dann erreicht, wenn ihre Bewegungen nach dem Takte der Musik und in einer Regelmäßigkeit erfolgen, die dank der Durchsichtigkeit des Bildungsgesetzes ohne allzuviel Mühe und ohne Drill eingeprägt wird. Sehr richtig weist der Verfasser in einem kurzen Nachwort darauf hin, daß der turnerische Wert der Uebungsbeispiele verloren ist, wenn es den Lehrenden und Uebenden nicht gelingt, eine genaue und schöne Ausführung der Uebungen zustande zu bringen. Und nicht minder ist der weitere Hinweis zutreffend, daß das Gelingen oder Mißlingen, das Erfreuliche oder das Unerfreuliche bei einer an sich zweckmäßigen Uebung in der Hauptsache mehr vom Geschick der Leitung als von dem der Turnenden abhängt. Zur Bezeichnung der verwendeten Gang- und Hüpfarten sind faßliche Abkürzungen gewählt und die erforderlichen turnsprachlichen Erläuterungen werden in einem alphabetisch geordneten Verzeichnis geboten. Wer den vollen Gehalt dieses neuesten Werkchens des Meisters der Turnmethodik ausschöpfen will, der wird nicht versäumen dessen Lehrbuch „Turnübungen der Mädchen" (Karlsruhe, Braun) gründlich zu studieren. Die vorliegenden Bändchen sind dem Berichterstatter gewidmet. Hierzu sei letzterem die Bemerkung gestattet, daß er es als seine Pflicht angesehen hat und auch fernerhin ansehen wird, an seinem Teil dazu beizutragen, daß die dem badischen Schulturnbetrieb aus dem Lebenswerk des Meisters erwachsene Förderung mehr und mehr dem gesamten deutschen Schulturnen zu gute komme. Verheißungsvolle Anfänge hierzu sind erfreulicherweise bereits in die Erscheinung getreten.

XV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Oberlehrer G. R. Hauschild,
Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. Main.

Besprochen sind: Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff, Monographieen zur Grammatik, Uebungsbücher, Bücher zur Korrespondenz und Konversation, Anthologieen, Ausgaben, Wörterbücher, Literaturgeschichtliches und Realien.

I. Lehrgänge mit Uebungsstoff.

1. Dr. Th. Gaspey, Englische Konversationsgrammatik zum Schul- u. Privatunterr. Neu bearb. von H. Runge. 23. Aufl. I. Teil. VII u. 210 S.; II. Teil. IV u. 205 S. (Methode Gaspey-Otto-Sauer.) Zus. geb. 3,60 M. Heidelberg 1901, J. Groos.

Wie die nach dieser Methode bearbeitete „Kleine englische Sprachlehre", worüber im 48. Jahrg. S. 504 berichtet wurde, so ist nun auch die sogenannte Konversationsgrammatik der englischen Sprache nach dieser Methode von Oberlehrer Runge in Eisenberg bearbeitet worden. Sie setzt in ihrem ersten Teil mit einem Abschnitt über die Aussprache ein, deren Darstellung vom Laute aus erfolgt und durch Striche, Punkte, Häkchen, Kreise, gestürzte, erhöhte, verkleinerte Buchstaben angedeutet wird. Die für die Transskription gewählten Buchstaben gehören mit Ausnahme des Zeichens für das stimmlose th sämtlich dem lateinischen Alphabet an. Das im § 40 (S. 20—26) stehende Verzeichnis der in den vorausgehenden Paragraphen vorgekommenen Wörter mit (zuerst stehender) Aussprachebezeichnung könnte ganz gut einem reformerisch-phonetischen Anfangsunterricht zu Grunde gelegt werden. Praktisch und für die besonderen Zwecke dieser Art von Lehrbüchern auch geradezu nötig sind auch die Aufzählungen von persönlichen und sachlichen Eigennamen (S. 19 f.), von Homographen und Homonymen (S. 27 f.) und von Wörtern, deren Aussprache schwierig, d. h. anders ist, als man nach gewissen allgemeingültigen Gesetzen erwarten sollte (S. 30 f.). Mit S. 32 des 1. Teiles setzt die Grammatik ein. Diese behandelt im wesentlichen die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre, mit dem Artikel beginnend und mit dem Verb schließend, doch so, daß die Hilfsverben und die Konjugation des Aktivs, Passivs und Reflexivs der regelmäßigen Verben noch vor der eigentlichen nominalen Formenlehre herangebracht werden und die unregelmäßige Konjugation erst nach der Behandlung der unflektierbaren Redeteile auftritt. Es konnte das ja auch nicht anders sein, wenn anders

das Buch sich von vornherein als Konversationsgrammatik einführen sollte. Innerhalb der 32 Lektionen (S. 32—171) ist der Gang der Belehrung und Einübung folgender: 1. Regel bezw. grammatische Belehrung mit untergesetzten Beispielen, 2. Vokabeln, vom Englischen ausgehend und auch phonetisch transskribiert, in ihrer Reihenfolge dem Gange der nun 3. folgenden Leseübung sich anschließend. Diese behandelt zunächst die nächste Umgebung des Schülers (Klasse u. s. w.) in Einzelsätzen, deren Zusammenstellung aber wegen ihres gemeinschaftlichen Mittelpunktes ebensogut als zusammenhängendes Stück aufgefaßt werden kann. Ihr folgt 4. eine schriftliche Uebung, welche Aufgaben formaler Natur stellt, zur Satzbildung auffordert, Umformungen verlangt oder Aufgaben zu Hin-Uebersetzungen gibt, die sich inhaltlich an die Leseübung anschließen. Auf die schriftliche Uebung folgt 5. die Sprachübung, in welcher jetzt nur noch die englischen Fragen gegeben werden, während die Antworten vom Schüler selbst gebildet werden sollen. Von der 13. Lektion (S. 85) an treten neben die Leçons de choses auch Züge aus der Geschichte, Geographie u. dergl., Anekdoten und andere kleine Lesestücke mit einem weiteren Gesichtskreis. Die notwendigerweise in allen diesen Lesestücken mit vorkommenden Formen unregelmäßiger Verben werden vorläufig als Vokabeln gelernt und angegeben. Der Wortschatz, der verarbeitet wird, ist sehr reichhaltig, vielleicht zu reichhaltig, wenn diese Wörter auch wirklich alle gelernt werden sollen. Der grammatische Text ist, wohl mit Rücksicht darauf, daß das Buch es unter Umständen auch mit Autodidakten zu tun hat, zuweilen etwas weitschweifig ausgefallen, weil er hier und da voraussetzungslos arbeitet. Der 1. Teil schließt ab: 1. mit einem alphabetischen Verzeichnis der unregelmäßigen Zeitwörter (S. 174—179), 2. mit einem ebensolchen von Fremdwörtern, die im Englischen ihren ursprünglichen Plural beibehalten (S. 179 f.), 3. mit einem dergleichen Verzeichnis der gebräuchlichsten grammatischen Abkürzungen (S. 180 ff.), 4. mit der Besprechung der Titulaturen in Briefen (S. 182 ff.) und 5. mit den orthographischen Regeln für Flexionsformen (S. 184). Ein alphabetisches, aber nicht phonetisches englisch-deutsches (S. 185—203) und deutsch-englisches Wörterbuch (S. 203—210) steht am Ende.

Der zweite Teil umfaßt 35 Lektionen. Diese gehen der gewöhnlichen Ordnung der Redeteile nach (Artikel, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion) und beschäftigen sich im wesentlichen nur mit deren syntaktischem Gebrauch. Manches davon, wie z. B. der Plural gewisser Substantive u. dergl., hätte freilich ebensogut schon in dem ersten Teile behandelt oder der Lektüre bezw. dem Lexikon überlassen werden können. Der Löwenanteil (15 Lektionen) fällt natürlich dem Verb zu. Hier ist der erste Paragraph der 22. Lektion noch immer verbesserungsfähig und eine reinliche Scheidung zwischen Gerund „oder" Verbalsubstantiv notwendig. An die Syntax des Nomens schließt sich „die Rektion" an, wobei freilich unter Rektion etwas anderes verstanden wird, als man sonst darunter zu verstehen gewohnt ist. An die Syntax des Verbs fügt sich „die Wortfolge", an die der unflektierbaren Redeteile „Wortbildung" (S. 165 ff.) und „Einiges aus der Verslehre" (S. 168 ff.). Von den unflektierbaren Redeteilen sind die Präpositionen ganz besonders ausführlich behandelt: eine Behandlung, welcher umfassende Listen idiomatischer Abweichungen im Gebrauche der Präpositionen in beiden Sprachen folgen. Auf die Verslehre, die auf das geringste Maß beschränkt ist, folgen „Idiomatische Redensarten", für deren Aufzählung kein besonderes logisches oder sachliches Prinzip maßgebend gewesen zu sein

scheint und deren Kenntnisnahme schließlich wohl jedes Wörterbuch um so mehr vermitteln wird, als die prinziplose Beibringung solcher Einzelheiten doch nur eine sehr subjektiv gefärbte und objektiv beschränkte sein kann und muß. Auf acht Billet- und Briefmuster (S. 178 f.) folgt das englisch-deutsche (S. 180—195) und das deutsch-englische (S. 196—205) Wörterbuch. Die Anordnung des Inhaltes der einzelnen Lektionen ist im ganzen dieselbe wie im ersten Teile: grammatische Belehrung in Paragraphen, Einübung in Hin-Uebersetzungen, Lesestücken und Konversationen, welche sich in der Hauptsache an den Inhalt des Gelesenen anschließen. Die Lesestücke sind zum Teil aus den Lehrbüchern von Fehse, Haußknecht, Deutschbein und Schmidt entnommen: immerhin auch ein Zeichen, daß der Anschluß an „die Moderne" gesucht wurde. Zu allem übrigen vgl. unsere Besprechung der früheren Auflagen im 30., 40., 44. Jahrg.

2. **R. Krüger u. A. Trettin**, Lehrbuch der englischen Sprache. Nach praktischen Grundsätzen bearb. für Fortbildungs-, Handels- u. Mittelschulen. XV u. 296 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 2,60 M.

Das Buch, aus langjährigem Unterricht an Berliner Fortbildungsschulen hervorgegangen, soll vornehmlich diesen und ähnliche praktische Ziele verfolgenden Schulen dienen. Es zerfällt in zwei Bücher: I. das Lesebuch mit Zubehör (S. 1—195), II. die Grammatik (S. 196—296).

Das erste Buch umfaßt vier Teile: 1. Einführung in die englische Sprache (S. 1—10), 2. Lesebuch (S. 11—80), 3. Stoffe für den Anschauungsunterricht (S. 81—111), 4. Wörterverzeichnis und Phraseologie (S. 112—195). Die Einführung in die englische Sprache geht vom Laut aus, gibt Musterwörter, die in dem zweiten Teile vorkommen und deren deutsche Bedeutung nicht angegeben ist, da sich die Bedeutung dieser Wörter erst aus den Lesestücken, in denen sie vorkommen, ergeben soll. So sollen anfangs auch nur die wichtigsten Laute erklärt und eingeübt, alles übrige neben der Behandlung der ersten Lektionen einhergehen. Der methodisch wichtigste und interessanteste Teil ist entschieden das Lesebuch mit dem Vokabular und dessen Anhang. Das Lesebuch umfaßt 60 Lektionen, von denen die ersten fünf mit Bildern geziert sind, um den Schüler ohne Uebersetzung, also allein durch Sehen und Zeigen, auf die Bedeutung der betreffenden Wörter zu bringen und ihn so zu befähigen, von der ersten Stunde an nicht bloß gesprochenes Englisch ohne Uebersetzung zu verstehen, sondern auch selbst mündlich und schriftlich wiederzugeben. Freilich müßten, um den ersteren unmittelbaren Zweck zu erreichen, die Bilder koloriert sein. Nur solchen Bildern kann man ansehen, daß diese Katze schwarz, diese Maus grau, dieses Schaf weiß ist, aber den hier eingedruckten nicht. Auch dürfte man kaum aus einem dergleichen Bilde erraten oder erweisen, daß der Knabe den Hund liebt oder daß er das Lamm sehr gern hat, daß dieses zahm ist u. s. w. Auf die Bedeutung solcher Wörter wird der Lehrer von vornherein durch Zuhilfenahme des Deutschen entweder selbst oder durch Verwendung des Vokabulars aufmerksam machen müssen. Im ganzen bieten diese 60 Lektionen 74 Lesestücke, darunter 25 Gedichte, welche mit den prosaischen Lesestücken in sachlichem und sprachlichem Zusammenhange stehen. Es sind Fabeln, Märchen, Anekdoten, Beschreibungen, Schilderungen, Einzelzüge aus dem Natur-, Tier- und Menschenleben: meist englischen, in englischen Schulen benutzten Lesebüchern entnommen und, wenn auch nicht der Literatursprache, so doch der Umgangssprache der Gebildeten zugehörend, und, ganz mit

Recht, zunächst nicht in das Handels- und Verkehrsleben einführend. Der Fortschritt vom Leichten zum Schweren, den sie nach Inhalt und Form entschieden aufweisen, zeigt sich weniger in der Befolgung grammatischer Grundsätze; denn — ganz abgesehen davon, daß dieser Gesichtspunkt bei der Erlernung der englischen Sprache noch am leichtesten zurücktreten kann —, soll auch nach der Ansicht der Verfasser „die Sprache nicht um der Grammatik willen gelernt werden". Vielmehr liegt er, was das Wort- und Satzmaterial angeht, darin, daß zunächst nur Hauptsätze mit einsilbigen Wörtern, später zusammengesetzte Sätze mit zwei- und mehrsilbigen Wörtern auftreten. Ganz besonders aber macht sich dieser Fortschritt in der Bearbeitung einzelner Lektionengruppen geltend. So enthalten die ersten fünf Lektionen die Beschreibung je eines Bildes mit je einem Exercise, in welchem dieselbe durch englische Fragen zergliedert wird, denen die verlangten Antworten auf Englisch beigegeben sind. Die sechste Lektion bringt mit fünf Gedichtchen diese Gruppe zum Abschluß. Die zweite Gruppe umfaßt diejenigen Lektionen (7—24), in deren jeder als erstes Exercise eine Reihe von Redewendungen steht, deren Stichwort sich entweder sachlich oder sprachlich (als Homonymon, Paronymon oder Synonymon) auf Teile des durchgenommenen Textes bezieht. Das ist eine Art der Behandlung desselben, durch welche zwar auf jeden Fall sehr bald gewisse Idiomatismen bekannt und vertraut gemacht werden, freilich aber auch die Aufmerksamkeit von dem zunächst Nötigen abgelenkt und auf Fernerliegendes gerichtet zu werden Gefahr läuft, ganz abgesehen davon, daß diese phraseologischen Angaben doch nicht bloß zum Lesen und Anschauen dienen sollen, sondern auch, wenn sie „sicheres Eigentum" werden sollen, zur Verwendung beim Sprechen und Schreiben eingeübt werden müssen: eine Notwendigkeit, der zu gehorchen mehr Zeit und Kraft in Anspruch nehmen dürfte, als die grammatische, lexikalische oder konversationelle Behandlung der ganzen übrigen Lektion. Denn eine Lektion um die andere ist in dieser Gruppe als zweites Exercise eine Konversation über das Lesestück in englischen Fragen und Antworten gegeben. Insofern diese allmählich zusammenfassender werden, sollen sie so lange den Anlaß zu englischen Aufsätzen bilden, als sich der Schüler noch nicht selbst zu einer freieren Darstellung des behandelten Stoffes erheben kann, bezw. so lange, als die Konversation noch mit Hilfe des Buches vorgenommen werden muß. Von der sechzehnten Lektion sollen die Schüler zur selbständigen Stellung von englischen Fragen nach dem Inhalte des Gelesenen angeleitet werden: dies geschieht durch Aufforderung mit Tell me etc. Die dritte Gruppe umfaßt die übrigen Lektionen (25—60). Sie unterscheidet sich von den vorausgehenden dadurch, daß von nun an die Antworten den Fragen nicht mehr beigegeben sind: wie natürlich auch schon vorher es in das Belieben des Lehrers gestellt ist, die Zahl der Fragen zu vermehren oder zu vermindern bezw. die Antworten anders zu verlangen, als sie hier gerade gedruckt sind. Worauf es den Verfassern hauptsächlich ankommt, das ist, zu zeigen, wie ein sicher zu eigen gemachter Lesestoff behandelt werden soll, um ihn mündlich und schriftlich wiederzugeben und „einer Unterhaltung von Engländern ohne Schwierigkeit zu folgen": diese Befähigung wird er freilich nur bei recht gutem Willen der betreffenden Engländer schon jetzt erreichen! Unbedingt anzuerkennen ist, daß die hier geführten Konversationen wegen ihres bestimmten Anfangs- und Endpunktes den sog. Konversationsschulen weit vorzuziehen, ja überhaupt nicht zu vergleichen sind. — Was wir oben als den Zubehör des Lesebuchs bezeichneten, das bildet den dritten und

vierten Teil des ersten Buches (s. o.), also zunächst die Object-Lessons. Auch hier haben wir drei Gruppen zu unterscheiden: a) achtzehn Lektionen über Haus und Teile des Hauses, Mahlzeiten, Körperteile, Uhr und Zeiteinteilung, Münze, Maß und Gewichte, Reise nach und Einteilung von England (S. 80—96): bloßer Text; b) Pictures for Object-Lessons: α) drei nach Hey-Speckter mit erotematischer Behandlung der Bilder (S. 96—99), β) Hölzels Frühlings- und Sommerbild desgleichen (S. 100 bis 103), c) Some Hints on English Letter-Writing mit ausgeführten Mustern (S. 104—116), die schon im zweiten Semester zur Nachahmung empfohlen werden. Wie sie, so soll die Behandlung der Object-Lessons überhaupt neben den Lektionen des Lesestoffes einhergehen, doch ohne daß dieselbe weder an dessen vollständige Aneignung noch genaue Reihenfolge gebunden sein soll. Ihre selbständige Behandlung wird ermöglicht durch das ohne Rücksicht auf das voranstehende Lesebuch beigegebene Vokabular zu ihnen (S. 165—184) und wohl auch durch die diesem folgende Phraseologie (S. 185—193), deren erste Ausdrücke (Grußformeln und gebräuchlichste Ausdrücke des Schullebens) gleich von den ersten Unterrichtsstunden an neben dem eigentlichen Unterrichtsstoffe mit eingeübt werden sollen, ebenso wie es mit den folgenden (über Familie, Besuch, Kleidung, Gesundheit, Haus, Stadt, Straße, Handel) geschehen soll. Wenn man bedenkt, daß wir schon auf ein solches Nebenher gestoßen sind, und noch auf deren mindestens zwei werden hingewiesen werden, so ist freilich die Befürchtung nicht abzuweisen, daß der Unterricht ein viel zu unruhiger bezw. in den Händen weniger geschickter oder erfahrener Lehrer auch ein zu wenig ersprießlicher werden dürfte. Denn zunächst enthält auch das den sechzig Lektionen beigegebene Vokabular des Lesebuches (S. 112—164) noch ein, wenn nicht zwei Nebenher. Das sind einesteils die schon von der siebenten Lektion an auftretenden Zusammenstellungen der sog. unregelmäßigen Verben, andernteils die vor dem eigentlichen Vokabular jeder Lektion eingeführten Wortfamilien. Beide stehen zwar im großen und ganzen im Zusammenhange mit dem durchgenommenen Texte, aber letztere sind doch oft zu weit hergeholt, namentlich aber zu weit ausgedehnt, als daß eine wenn auch nur oberflächliche Behandlung derselben unter Umständen nicht doch recht weit von dem eigentlichen Ziele abziehen könnte: so dankenswert es auch ist, ohne Regeln zu zeigen, „wie aus einem Worte mit Leichtigkeit andere Wörter abgeleitet werden können, und wie aus der Bedeutung des einen Wortes leicht die eines abgeleiteten erkannt zu werden vermag". Daß sich in dem Vokabular Wiederholungen finden, ist mit Rücksicht auf die schon oben berührte — jedoch immerhin nur mit Vorsicht zu übende — wahlfreie Behandlung des Lesestoffes nur zu rechtfertigen: es würden für sie hauptsächlich ja doch nur die poetischen Beigaben in Betracht kommen. Mit einem alphabetischen Verzeichnis von Homonymen und Paronymen (S. 193 ff.) schließt das erste Buch.

Das zweite Buch zerfällt in zwei Teile: 1. Grammatik im Anschlusse an die Lektüre und Uebungsaufgaben (S. 196—253), 2. Zusammenhängende Grammatik (S. 254—296). Der erste Teil geht den sechzig Lektionen des Lesebuches nach und behandelt nach deren Reihenfolge: Artikel, Numerus, Kasus, Fürwort, Adjektiv, Komparation, Adverb, Genus, Verb, Präposition und Konjunktion: die Formenlehre ganz mit Recht von den wichtigsten Kapiteln der Satzlehre durchzogen, nicht bloß weil das im Englischen überhaupt leichter zu machen ist, sondern auch weil der Ausgang vom Lesestück eine solche ungesonderte Behandlung beider

Teile der Grammatik verlangt: beide natürlich schon deshalb nicht systematisch und übersichtlich behandelt, sondern wie es das gerade vorliegende praktische Bedürfnis verlangte oder — den Verfassern zu verlangen schien: so daß ein andrer auch anders verfahren könnte, wozu ihm die zusammenhängende Grammatik die beste Handhabe bieten würde. Die grammatische Bearbeitung jeder Lektion umfaßt folgende Stücke: 1. Bezeichnung der zu behandelnden Partie des Lehrstoffes, 2. Numerierte Beispiele aus der betreffenden oder früheren Lektionen mit Fettdruck der Wörter, welche zu dem augenblicklich in Rede stehenden Lehrgebiete gehören und mit Nummerbezeichnung der Lektionen, aus welchen die betreffenden Beispiele entlehnt sind, 3. Numerierte Regeln mit Angabe der Nummer der Beispiele, aus welchen sich die betreffenden Regeln ergeben sollen, 4. Aufgaben formaler Art für Deklination und Konjugation, Aufgaben zu Umbildungen und dergleichen Veränderungen, Aufgaben zur Ergänzung oder Bildung von Sätzen u. s. w., 5. Sätze zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Bei den unter den zwei letzten Nummern gestellten Aufgaben kommt freilich manches vor, was mit dem von den Verfassern sonst vertretenen methodischen Prinzip nicht recht übereinstimmen will (Angabe der Stellung durch Nummern, Zusätze in Klammern, Aufgaben wie: „Dekliniere mit dem bestimmten Artikel" u. dgl.): denn entweder muß sich dergleichen aus dem „sicher zu eigen gemachten Stoffe" von selbst ergeben oder es kann noch nicht, bezw. überhaupt nicht als „Eigentum", geschweige denn als „sicheres Eigentum" der Lernenden vorausgesetzt werden: und dann ist es in dem einen Falle nur unnötig, in dem andern auch unnütz. Die zusammenhängende Grammatik (s. o.) setzt mit Recht mit dem Verbum ein, wendet sich dann zu den deklinationsfähigen Redeteilen und schließt mit den unflektierbaren ab: ohne besondere Trennung von Formenlehre und Syntax und in Bezug auf Beispiele und Regeln in derselben Weise wie die methodische Grammatik verfahrend (s. o.). Wie schon oben angedeutet, ist durch die Beigabe der zusammenhängenden Grammatik die Möglichkeit gegeben, das Buch auch bei einem „grammatisierenden" Unterrichtsgange zu benutzen, ebenso wie es durch die vierte, namentlich aber fünfte Nummer der „Grammatik im Anschlusse an die Lektüre" der „Uebersetzermanier" dienstbar gemacht werden kann: eine Art methodischer Stellungnahme, welche dem Buche gewiß manche Freunde und Gönner zuführen wird.

3. Dr. **K. Meier** u. Dr. **B. Aßmann**, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Ausg. für Anstalten mit dreijähr. Kursus. Teil I. Englischer Lehrgang. 299 u. 4 S. Leipzig 1902, Dr. Seele & Co. Geb. 2,60 M.

Nach der Vorrede ist das oben angezeigte Buch die verkürzte Ausgabe der englischen Hilfsbücher der Verfasser. Da uns noch keines derselben zur Besprechung vorgelegen hat, so können wir auch über das Verhältnis der gekürzten zur ursprünglichen Ausgabe kein Urteil fällen und müssen uns auf die Besprechung dessen, was uns allein dazu vorliegt, beschränken. Da ist denn nun zunächst zu bemerken, daß die Verfasser des vorliegenden Buches voraussetzen, daß „der Schüler schon mehrere Jahre im französischen Unterricht die auch für das Englische geltenden Grundgesetze bereits anzuwenden gelernt hat": demnach scheinen sie für ihr Buch hauptsächlich Oberrealschulen und Realschulen oder sogenannte Reformschulen im Auge zu haben; bezüglich letzterer würden sie freilich, soweit es sich um Gymnasien und Realgymnasien handelt, auch noch das Lateinische als ihre betreffenden (s. u.) Maßnahmen fördernd haben be-

zeichnen müssen. In der Tat erscheint uns auch für die zuletzt genannten Anstalten ihr Buch am passendsten, was dessen lehrhaften Tenor angeht; weniger freilich, was dessen weiten Umfang und breite Anlage betrifft. Das Buch zerfällt nämlich als Lehrbuch in folgende drei Teile, welche zugleich die Jahrespensen darstellen: I. Nach einem Ueberblick über Ausbreitung, Wesen und Entwicklung der englischen Sprache (S. 3 f.) folgen phonetische Anweisungen und ein weniges über Rechtschreibung, Majuskeln und Minuskeln (S. 4—7). Hierauf gibt eine Preliminary Lesson (S. 8 bis 10) Vorübungen zur Einführung in die dem Englischen eigentümlichen Laute und die dafür verwendeten Lautzeichen: unter letzteren sind die Transskriptionszeichen zu verstehen, in denen die mit ihrer deutschen Bedeutung angegebenen englischen Musterwörter allein gesetzt sind. Es folgen nun die Pronunciation Exercises (S. 11—32): zwölf Lektionen, deren jede zerfällt in a) eine Unterhaltung aus dem Schulleben, b) eine Unterhaltung über das Hölzelsche Frühlingsbild. Erstere Unterhaltungen gehen aus von dem, was der Lehrer tut, tun sieht oder getan wissen will. Sie bringen also durch die bezüglichen persönlichen Umformungen in Walthersher Manier den Indikativ des Präsens (auch in der Continuous-Form), den Imperativ heran, vermitteln die Kenntnis der Personal- und Possessiv-, Demonstrativ- und Interrogativpronomen, leiten zur einfachen und umschriebenen Fragebildung an, geben das Nötigste über Kasus, Numerus und Genus der Substantive, machen mit einigen Zahlwörtern, Adjektiven, Präpositionen und den Adverbien auf -ly bekannt und verwenden aus der Syntax die Begriffe: (Personen- und Sach-) Subjekt, Objekt, Adverbiale und Attribut. In derselben Weise werden die Unterhaltungen über das Bild nutzbar gemacht, welche sich namentlich auf Bestimmung von Ort, Zahl, Farbe, Tätigkeit, Größe, Lage, Zustand, Beschäftigung, gegenseitige Beziehung u. s. w. der dargestellten Personen, Tiere oder Gegenstände erstrecken. Die englischen Mustersätze oder die der Einführung dienenden englischen Sätze, ebensowohl wie die englischen Einzelwörter, sind durchgängig in der herrschenden Rechtschreibung und in phonetischer Transskription mit bei- oder untergedruckter deutscher Bedeutung der einzelnen Wörter gegeben, so daß kein anderer Teil des Buches für die Bearbeitung dieser „Aussprache-Uebungen" in Anspruch genommen zu werden braucht, und die auch noch von den neuen Plänen verlangten schriftlichen Uebungen in Gestalt von Umformungen, Diktaten und Extemporalien sogleich gemacht werden können. Es folgen nun die Reading and Writing Exercises. Ihnen im besondern sind noch sechs Lektionen gewidmet (S. 33—50). Sie behandeln die Vokale in kurzen und in langen Silben, einfache lange und kurze Laute, Diphthonge, Konsonanten und unbetonte Silben. Die Anordnung im einzelnen ist folgende: Auf die Ausspracheregel folgen englische Musterwörter nur in der heutigen Rechtschreibung mit Angabe der deutschen Bedeutung; sodann eine Zusammenstellung englischer Wörter desselben Lautes ohne deutsche Bedeutung. Von der zweiten Lektion an tritt hierzu auch eine Leseübung in Sätzen, welche das Frühlingsbild besprechen bezw. beschreiben, und denen sich Aufgaben zur Veränderung derselben nach Person und Modus, Bejahung und Verneinung, Subjekt und Prädikat, zur Umformung derselben in Frage und Antwort, zur Bestimmung von Zeit und Ort, zur Erweiterung und Ergänzung derselben durch Attribute anschließen. Sie schließen mit drei Stücken aus Sweet's Primer über Regen, Sonne und Mond. Die Hauptmasse des Lehrbuches wird durch die II. Grammar Exercises gebildet (S. 51—212). Von ihren 63 Lektionen sollen die ersten fünfzehn

(S. 51—81) noch dem ersten Jahre zufallen. Der grammatische Lehrstoff der letzteren ist: to have, to be, schwache Verben in Präsens und Präteritum, die Bildung von Futurum und Konditionalis, von den indefinite tenses, dem Imperativ und Passiv. Im Zusammenhang mit der Konjugation (3. s. praes., praeter., part.) und Deklination (Plural- und Komparativbildung) wird auch noch den veränderlichen bezw. verdoppelbaren Endkonsonanten eine besondere Lektion gewidmet; die übrigen Lektionen werden auf die starken Verben verwendet. Die Anordnung hier ist: Regel, formale Aufgabe (Satzkonjugieren, Einzelformen bilden), Sätze über die Bilder und im Anschluß an sie, Aufgaben im Anschluß an diese Sätze (s. u.), von der fünften Lektion an erscheint ab und zu auch ein Dictation Exercise, von der sechsten Lektion an desgl. eine Word-building Lesson bezw. eine Conversation Lesson, von der neunten Lektion eine Word Lesson. Die Aufgaben, welche sich an die reichen Satzsammlungen und an die Diktierübungen anschließen, sind mannigfachster Art: Veränderung derselben nach Tempus, Modus, Genus Verbi, nach Person und Zahl, Frage, Bejahung, Verneinung — Veränderungen, durch die nicht bloß der Stoff, sondern auch die Formen sehr in Bewegung gesetzt werden! Dasselbe ist der Fall mit den der Wortbildung bezw. der Wortableitung gewidmeten Aufgaben: sie lehren den Schüler nicht bloß, selbst seinen Wortschatz zu erweitern und zu bereichern, sondern auch gewisse Laut- bezw. Schriftgesetze bewußt anzuwenden (vgl. z. B. die Substantive auf -er und -or, die Adjektive auf -y, ful und less), ganz abgesehen davon, daß sie auch, wie die zusammengesetzten Substantive, zu manchen Vergleichungen sonst auffordern. Die Word Lessons gehen hier noch in vollständigen Fragesätzen vor, später beschränken sie sich darauf, das Thema anzugeben, welches jeweilig mit Benutzung des Vocabulary (s. u.) behandelt werden soll und kann. Zu den Veränderungs-Aufgaben, welche namentlich bezüglich der verschiedenen Zeitlage in der Anschauung der Bilderstoffe anzuerkennen sind, fehlen zuweilen grundlegende Satzbeispiele und Vorlagen (so zu denen, welche je nach dem Zeit-Adverbiale ein anderes Tempus verlangen). Auch gehen bei der Art, wie die Ablautsreihen der starken Verben vorgeführt werden, zwei Grundanschauungen (Laut und Schrift) entweder durcheinander oder nebeneinander her, bald ist der Laut angegeben, bald nicht, und die Quantität ist meistens nicht bezeichnet. Von zusammenhängenden Stoffen innerhalb dieser fünfzehn Lektionen seien erwähnt: Mittagessen, Tierlaute, menschlicher Körper, Betragen bei Tische, Geräte und Werkzeuge, Uhr, Röstbrot, Hund, Brief. Ihre satzmäßige Behandlung läuft sehr auf Gouins Manier hinaus. Das zweite Lehrjahr umfaßt die 16. bis 30. Lektion (S. 81—122). Der geringere Umfang des ihm zugewiesenen Pensums erklärt sich durch die Verringerung der der Grammatik gewidmeten Stundenzahl auf zwei. Die Formenlehre wird zum Abschluß gebracht, doch daneben auch schon auf syntaktische Verhältnisse Bezug genommen, wie z. B. beim Verbalsubstantiv, Reflexiv- und Relativpronomen, Komparativ, Adverb und Artikel. Anderes, wie die Zahlwörter und die Kasusbildung sind fast nur nach formalen Gesichtspunkten behandelt. Die Präpositionen sind zwar unter logische Kategorien untergebracht, treten aber mehr als Katalognummern auf. Die zu ihrer Einübung beigegebenen Sätze, in denen die Stelle der einzusetzenden Präpositionen oder der zu ergänzenden präpositionalen Ausdrücke durch besondere Zeichen angedeutet ist, sind zwar an sich selbst zahlreich genug, müßten aber, wie bei manchen andern Aufgaben dieses Teiles auch zu wünschen ist, doch mehr veranschaulichende Mustersätze

bezw. Induktionsmaterial zu ihrer Voraussetzung haben, als hier tatsächlich vorausgehen. Solche Aufgaben sind: Bildung von Substantiven, Adjektiven und Adverbien, Bestimmung von Geschlecht und Zahl, Ergänzung fehlender Wörter (Pronomina), Bildung, Einsetzung oder Veränderung gewisser Formen (Genitiv, Komparativ, Plural). Was verlangt wird, springt nicht immer gleich in die Augen: z. B. beim Verbalsubstantiv (A single night has done it. It is....), beim Indefinitpronomen (No news, they say, is good news: Indefinitpronomen verändern), beim Artikel (... cats eat... mice: Artikel ergänzen oder weglassen), bei den unbestimmten Zahl- und Mengewörtern (I see... He said....: solche Wörter ergänzen). Die Lektionen 31—63 sind dem dritten Schuljahr zugewiesen und der Syntax (S. 123—212) gewidmet. Die dabei eingehaltene Reihenfolge ist diese: Defektive Verben, Concordanz, Passiv, Rektion der Verben, reflexives und reciprokes Verhältnis, Infinitiv und Gerundium, Attribut, Emphasis, Inversion, Modi, die Satzverhältnisse (kopulativ, adversativ, konsekutiv, kausal), das Satzgefüge (Subjekt-, Objekt-, Temporal-, Modal-, Komparativ-, Konsekutiv-, Kausal-, Final-, Konditional-, Konzessiv-, Attributsatz und adversativer Nebensatz). Die Anordnung jeder Lektion ist auch hier: grammatische Regel bezw. Ausführung; Mustersätze mit Aufgaben darüber; Ergänzungs-, Erweiterungs-, Verkürzungsaufgaben; Bildungs-, Umbildungs-, Umformungs- und andere Veränderungsaufgaben, und Aufgaben zum Uebersetzen ins Englische (sechzehn). Der grammatische Text ist knapp und klar gehalten, übersichtlich dargestellt und „nicht auf Grund der Vergleichung mit den Ausdrucksmitteln der deutschen Sprache aufgestellt, sondern unter Zuhilfenahme der dem Schüler aus dem deutschen und fremdsprachlichen Unterricht geläufigen grammatischen Begriffe"; es heißt also z. B. nicht: „abweichend vom Deutschen regieren" u. dergl. Indessen können wir nicht finden, daß mit solchen Bemerkungen, wie sie z. B. bezüglich der Bedeutung des Objektskasus gemacht werden, die Sache gebessert oder die Abweichung aus dem Wege geräumt werde. Mit Ausnahme der (ersten) Lektion über die defektiven Verben sind die Mustersätze nur auf die Beispiele zu den Regeln beschränkt, die es in der Regel bei einem bewenden lassen: das ist zu wenig für die Masse und Verschiedenartigkeit der Aufgaben, entspricht nicht dem Wesen der Induktion und auch nicht der Vorschrift der Verfasser selbst: „die angeschlossenen Uebungen sind selbstverständlich erst dann vorzunehmen, wenn der Uebungsstoff durchgearbeitet ist." Oder verstehen sie unter Uebungsstoff etwa nur, wie aus dem dritten Absatz des Vorwortes hervorzugehen scheint, die „unbekannten Wörter eines Uebungsstückes", die „Aneignung des Wortschatzes", die „Vokabeln und Redensarten"? Wenn unter dem durchzuarbeitenden Uebungsstoff nicht auch Sätze gemeint bezw. als solcher gegeben werden, dann wird es z. B. trotz des (aber nur für die Aneignung des Wortschatzes) Brücken schlagenden Lehrers dem Schüler (vielleicht auch dem Lehrer) sehr schwer werden, zu verstehen und zu entscheiden, ob z. B. der in Klammern angegebene Infinitiv Aktivum oder Passivum sein muß (the servant was [to tell] nothing); wie er durch einen Satz ausdrücken soll He is old enough. He ought to know his own mind; ob er there oder it nehmen soll bei der Inversion des Subjekts in A rhubarb-pot was opposite to it; ob Inversion des Subjektes eintreten kann oder muß, wenn irgend ein Satzglied an die Spitze des Satzes gestellt wird. Dieses unser Bedenken möchten wir ganz besonders bezüglich der für Satzverbindung (dieser Ausdruck fehlt!) und Satzgefüge gestellten Aufgaben

machen. Gewiß ist anzuerkennen, daß deren Beherrschung für jeden nur einigermaßen selbständigen Gebrauch der Sprache außerordentlich wichtig ist und daß diese Kapitel in vielen Lehrbüchern „vernachlässigt werden": aber wir können uns trotzdem nicht für die hier eingeschlagene Behandlung der ganzen Materie erwärmen. Sie ist mit großem Fleiß, viel Geschick und Selbständigkeit bezw. Originalität gemacht, aber wir halten sie doch für zu umständlich, zu zeitraubend, zum Teil für viel zu schwer und im großen und ganzen auch für unnötig: wozu nur bei jeder neu zu erlernenden Sprache immer wieder tun, wie wenn das die erste Sprache wäre, die überhaupt erlernt würde, und nun den Schüler alle die Umwege wieder führen, zwischen all den Unebenheiten sich durchwinden oder auch über all die Wacken wieder fallen lassen, die ihm das erste Mal die bewußte Erlernung einer Sprache so sehr erschwerten? Wenn man aber schon meint, den Schüler „tunlichst nur mit fremdsprachlichen Stoffen und Uebungen daran beschäftigen" zu müssen, „um ihn zu unmittelbarem Gebrauch der Fremdsprache und zum Verständnis ihrer eigentümlichen Ausdrucksweisen zu bringen", dann sollten diese Stoffe doch wenigstens ohne weiteres sofort verständlich sein und nicht noch sachliche oder sprachliche Schwierigkeiten enthalten, ganz abgesehen davon, daß deren Lösung hier noch durch die bloßen infinitivischen Angaben, deren je zwei zu Satzgefügen zusammengearbeitet werden sollen, nur noch erschwert wird. Selbst wenn diese infinitivischen Angaben, aus denen ein Satzgefüge zusammengeschweißt werden soll, auf deutsch einander gegenübergestellt wären, würden wir fürchten, daß Schüler und Lehrer vielen von ihnen in Bezug auf das Verständnis ratlos gegenüberstehen und sie darum auch zueinander in keine innere, durch ein Satzgefüge auszudrückende Beziehung zu setzen im stande sein würden. Wir müssen uns versagen, das durch Beispiele aus dem Buche selbst zu erhärten, da wir sonst selbst unseren Lesern unklar zu werden fürchten müßten; aber wir können den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Verfasser selbst die ausgeführten Satzgefüge gegeben hätten: Sie würden immer noch Gelegenheit genug zu entsprechenden Aufgaben gefunden haben: Zurückführung auf Hauptsätze, Unterscheidung der Satzarten und der Satzverhältnisse, Vertauschung derselben (Temporal- und Konditionalsätze, Kausal- und Modalsätze, Final- und Konsekutivsätze) u. dergl. Der Syntax folgt III. erstens eine Sammlung von Composition Exercises (S. 212—228): Stichwörter zur Reproduzierung bekannter Fabeln und Anekdoten mit eingestreuten Fragen, Aufforderungen zur Schilderung ähnlicher Situationen; Stichwörter und Leitsätze zu biographischen Darstellungen (Chaucer, Elisabeth, Shakespeare): woher soll aber der Schüler das Füllmaterial zu den paar hier stehenden Notizen nehmen?; geschichtliche und naturgeschichtliche Darstellungen mit hinreichendem Wort- und Satzstoff, und endlich, was das beste, Analysen, Summarien u. s. w. von deutschen Gedichten. Nun folgen Stoffe zu Uebersetzungsübungen ins Englische: erster Teil (S. 229 bis 243) mit fünfzehn Nummern meist naturgeschichtlichen und geographischen Inhalts; zweiter Teil (S. 243—262) mit fünf Nummern welt- und literaturgeschichtlichen Inhalts oder englisch lokalen Kolorits. Hierauf folgt als Vocabulary der Wortschatz zu dem Hölzelschen Sommer-, Herbst- und Winterbilde (S. 263—268) nach je 4 Gruppen geordnet. Dann der Wortschatz zu den (s. o.) Word Lessons (S. 269—281): Tiere, Gewerbe, Körper, Kleidung, Stoffe, Sammelnamen, Geräte und Werkzeuge, Haus und Möbel, Pflanzen, Mahlzeiten und Nahrung, Arbeit und Betragen, Zeit und Alter, Staat und Gesellschaft. Den Schluß bilden: eine eng-

lische Regententafel (S. 282 f.), eine Zusammenstellung der Grundsätze für die Verwendung von Satzbildern (S. 284—286), eine Liste von Verben mit präpositionalen Ergänzungen (S. 287—293), eine alphabetische Liste der starken Verben (S. 294—296), und das grammatische, freilich zu knapp weggekommene Register (S. 297—299), und als Anhang von sieben Seiten 11 Lieder mit einfachem Melodiensatz. Wir scheiden von dem Buche mit der Versicherung, daß es verdient, geprüft zu werden. Ueber die von uns geäußerten Bedenken wird man sich bei der Masse des Stoffes nicht schwer hinwegsetzen können. Es ist auf jeden Fall eine gründliche, von Liebe zur Sache geleitete Arbeit, an der wir besonders anerkennen möchten, daß sie sich von wüster Induktion ebenso fern hält, wie sie der wahren zu ihrem Rechte verhilft.

4. Dr. R. **Rampendahl**, Deutsch-Englisch. Ein Hilfsbuch für Deutsche zur leichten Erlernung und praktischen Anwendung der englischen Sprache. 13. gänzlich umgearb. Aufl. von Burckhardt, der kleine Engländer. XI u. 160 S. Leipzig 1901, C. F. Amelangs Verl. Geb. 1,80 M.

Das im Titel genannte Burckhardtsche Buch hat uns zur Besprechung nie vorgelegen; wir können darum auch nicht des näheren bestimmen, in welchem Verhältnis die vorliegende Umarbeitung zu dem ursprünglichen Werke steht. Nach dem Vorworte würde letzteres sowohl bezüglich des Stoffes, wie der Anordnung desselben nicht mehr der praktischen Richtung unserer Zeit entsprochen und nur eine Kenntnis des fremden Idioms vermittelt haben, welche über das Theoretische unserer Lehrbücher nicht hinausging. Demgegenüber sah sich der Bearbeiter vor die Aufgabe gestellt, ein Buch zu schaffen, welches den Lernenden nach möglichst kurzer Zeit befähigt, einerseits wenigstens im Rahmen der alltäglichen Konversation englisch korrekt zu sprechen, andererseits aber auch den schriftlichen Ausdruck einfachen Stils ohne sinnentstellende Fehler zu handhaben: ganz abgesehen davon, daß das Buch auch so viel Wissen eintragen sollte, daß „der Schüler an englischer Literatur Behagen empfindet". Man darf sagen, daß der jetzige Verfasser diese Aufgabe im ganzen recht glücklich gelöst hat. Es ist anzuerkennen, daß Praxis und Theorie hier in recht innigem Vereine stehen, geschriebene und gesprochene Sprache relativ gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen, Konversation und Lektüre, Hin- und Herübersetzungen in stetem Wechsel und in steter Wechselwirkung getrieben werden. Von den neueren methodischen Praktiken wird man freilich keine darin finden: es wird alles bestimmt gegeben und bestimmt verlangt. Daß dies so geschieht, hängt mit der Bestimmung des Buches selbst zusammen, wonach es in erster Linie dem Selbstunterrichte dienen soll. Zeugnis dafür ist die beigegebene Uebersetzung der deutschen Uebungsstücke der fünfundzwanzig Lektionen des Buches (S. 131—142); Zeugnis dafür ist auch die Art der Bezeichnung der Aussprache, welche auf phonetische Hieroglyphen verzichtet, mit dem lateinischen Alphabet, Strichen, Häkchen, Punkten allein auszukommen versucht, dabei freilich auch Ungetüme von Transskription zu Tage fördert (Kŏndschūgēschĕn, Kondschŏngtschens, Interdschĕkschĕns: Beispiele, welche zugleich als Belege dafür dienen mögen, daß die Uebertragung noch genauer und gleichmäßiger hätte gemacht werden müssen). Im großen und ganzen mögen damit wohl annähernd Winke für die richtige Aussprache gegeben werden, doch die Nüancen der Laute im einzelnen kommen so nicht genügend zur Geltung; (auch steht die ˈ als Zeichen des Haupttones nicht immer an richtiger Stelle). Doch mag solches Verfahren für den ersten Anfang einem Auto-

didakten oder sonst weniger gut Vorgebildeten gegenüber immerhin genügen. Denn auch auf letztere nimmt das Buch entsprechende Rücksicht: das zeigt die terminologische Uebersicht über die Wort- und Satzlehre der deutschen Grammatik (S. VI—XI), die Zusammenstellung von Lernregeln, d. h. von Regeln für eine erfolgreiche Benutzung des Buches, die grammatische Einleitung jeder Lektion, sowie die stete Durchführung der Paradigmen. Was aber die Anordnung der Lektionen, sowie deren sachlichen und sprachlichen Gehalt an Lehr-, Lern- und Uebungsstoff selbst angeht, so könnte das Buch gewiß auch jedem Schulunterricht mit Erfolg zu Grunde gelegt werden. Jede Lektion bietet: 1. grammatischen Text mit Beispielen, 2. sachliche Wortzusammenstellungen in der Ordnung der Redeteile, 3. grammatischen Text mit Beispielen, 4. Wortzusammenstellungen, 5. englischen Lese-, deutschen Uebersetzungsstoff, 6. Gesprächsübungen. Der doppelte grammatische Text beschäftigt sich in seinem ersten Teile mit dem Nomen, im zweiten mit dem Verbum bezw. stellt im ersten Teil die systematische, im zweiten die methodische Grammatik dar. Bis zur 13. Lektion (S. 1—71) ist es mehr die Formenlehre, von da ab (S. 71—131) die Syntax, welche neben einigen Unregelmäßigkeiten der Formenlehre behandelt wird. Im ersten Teile werden mit Artikel, Deklination und Komparation die Hilfsverben, mit der Konjugation der defektiven, schwachen, starken und der Umschreibung dienenden Verben die Zahl- und Fürwörter verbunden, welche auch noch in Verbindung mit Adverb, Präposition und Konjunktion weiter behandelt werden. Die Syntax ist im wesentlichen verbalen Erscheinungen gewidmet. Von den doppelten Wortzusammenstellungen beziehen sich die je ersten auf Sachgruppen, wie: Wohnung, Zimmer, Haus, Stadt, Handel und Wandel, Eisenbahn, Post, Geld, Schiffahrt, Laden, Kaufmann, Krämer, Menschheit, deren Verkehr, Mahlzeiten, Besuch, Brief, Maß, Gewicht, Kleidung, Gesundheit und Krankheit, Familie und Geschäft, Kirche, Schule und Universität, Sprache und Bildung, Kunst, Philosophie, Flotte, Heer u. dergl. Dieser Wortstoff wird verarbeitet in den Exercises, welche zwar zu allererst scheinbar nur „Einzelsätze" enthalten, die es aber doch insofern nicht sind, als sie durch die betreffende sachliche Idee untereinander verbunden und miteinander in Beziehung gesetzt sind. So haben wir in der Tat „zusammenhängende", auf Beschreibungen, Schilderungen, Beobachtungen, Mitteilungen von Erlebnissen u. dergl. hinauslaufende Stücke schon von der ersten Lektion an, wenn sie sich auch durch Numerierung der Sätze bescheidentlich noch nicht ausdrücklich als solche einführen. Denn die Besprechung eines Hauses, einer Stadt, einer Bahnstation, eines Hafens, einer Bank, einer Mahlzeit, wie sie hier geboten werden, sind ebensogut zusammenhängende Stücke, wie die über das Vereinigte Königreich, die englische Sprache, die Briefschreibung, das englische Münz- und Maßsystem, Klima oder die über O. Goldsmith, Bacon u. a., das Familien-Leben und Haus, die ostindische Compagnie, die Bank von England, die Beschreibung von London, die Kirchen- und Schulverfassung, die Kunstausstellungen, die Kriegs- und Handelsflotte, Landmacht u. s. w. Die Conversations gehen auf den Inhalt beider Exercises ein, von denen die in deutscher Sprache fast von Anfang an vielmehr eine Fortsetzung der in englischer Sprache gegebenen darstellen, als eine bloße Umschreibung oder Erweiterung derselben. Das in Bezug auf seine Bestimmung gewiß empfehlenswert angelegte Buch schließt mit einem alphabetischen englisch-deutschen Wörterverzeichnis (S. 143—160).

5. **C. Weiser u. F. H. Hedley, Englische Konversationsgrammatik für kommerzielle Lehranstalten.** XI u. 274 S. Wien 1900, Manzsche Hofb. 2,50 K, geb. 3 K.

Man kann auch von diesem Buche sagen, daß es seinem Lehrgehalte nach in zwei Teile zerfällt. Der erste Teil (S. 1—77) — acht Kapitel mit hundert Paragraphen — ist zwischen Aussprache und regelmäßiger Formenlehre geteilt, und zwar dergestalt, daß jedes Kapitel mit einigen der Beibringung und Einübung der Aussprache gewidmeten Paragraphen beginnt und mit einigen der Veranschaulichung und Erklärung grammatischer Elemente dienenden Paragraphen schließt. Von der Aussprache werden so nach und nach behandelt: die zwei Hauptlaute der Vokale, die in ihrer Aussprache vom Deutschen abweichenden Konsonanten, die Nebenlaute der Vokale, die Diphthonge, die verstummenden Konsonanten, Abweichungen von der regelmäßigen Aussprache der Vokale und Konsonanten, die Aussprache unter und außer dem Wortton. In der Formenlehre ist der Gang folgender: Artikel und Substantiv, die Hilfszeitwörter der Zeit, das Personalpronomen, Tempora und Modi, das Verb im allgemeinen, abweichende Pluralbildung, Possessivpronomen, Kasusbildung, Komparation, Frage und Verneinung, Partizip und umschreibende Konjugationsformen, abweichende Komparation, das substantivierte Adjektiv, die Passivbildung, Bildung, Gebrauch und Steigerung des Adverbs, Gebrauch von Dativ und Akkusativ. Die der Aussprache gewidmeten Abschnitte setzen mit dem erläuternden Texte ein, welcher in wenig aufdringlicher Weise auch recht verständige phonetische Belehrungen gibt und mit den allgemein gebrauchten phonetischen Transskriptionszeichen bekannt macht, jedoch ohne die betreffenden beispielsweise angeführten Wörter selbst zu transskribieren. Dies geschieht auch nicht in den mehrfach den einzelnen Teilen der betreffenden Abschnitte beigegebenen umfangreichen Leseübungen. Wohl aber wird in diesen, wie in dem eigentlichen Texte den Muster- und Uebungswörtern stets die deutsche Bedeutung beigefügt. Die Art der Verwendung derselben in den Uebungs- und Lesestücken (s. u.) zeigt, daß das nicht umsonst geschehen soll, sondern daß die Erlernung der Aussprache und Bedeutung dieser Wörter für das folgende vorausgesetzt wird. An Einzelheiten dürfte für eine neue Auflage, die das Buch gewiß verdient, u. a. folgendes zu beachten sein: Die Bezugnahme auf die historische Grammatik, wie z. B. S. 1 auf die Entstehung des y aus dem angelsächsischen g, oder S. 53 auf die Entstehung solcher Superlative wie foremost aus ags. m + ost, hat für die Schüler, für die dieses Buch bestimmt ist, keinen verbindlichen Wert, kann also unterbleiben; ebenso die Bezugnahme auf das Lautverschiebungsgesetz: denn der Schüler kann sich damit weder aus dem Deutschen ein englisches Wort konstruieren, noch aus dem Englischen ein deutsches Wort rekonstruieren. Andererseits will es uns aber gerade als eine Preisgabe des historischen Prinzips bezw. als eine einseitige Geltendmachung des phonetischen Prinzips erscheinen, wenn S. 15 von einer „unregelmäßigen Pluralbildung infolge lautlicher Einflüsse" (dishes, berries, negroes, thieves) oder S. 36 von einer „unregelmäßigen Flexion des Verbs infolge lautlicher Einflüsse" (fetches, tries, goes) geredet wird. Da in einer Anmerkung auf S. 16 gesagt wird: „Eigentlich ist die Endung es die regelmäßige, da sie die ältere ist — abgeschwächt aus dem angelsächsischen as," so konnten die betreffenden Vorgänge auch gleich dementsprechend, d. h. als eigentlich regelmäßige, dargestellt werden. Auch hat es uns überrascht, Sätze wie (§ 3, 6): „ȳ [spr. ŭai] klingt wie ai in Hai: mȳ mein, I trȳ ich ver-

suche, ty'rant Tyrann" — als Regel bezeichnet zu sehen. Denn es heißt darauf: „Diese Regeln gelten fast ausschließlich nur für die Aussprache der Vokale in betonten Silben, welche zumeist die Stammsilben der betreffenden Wörter vorstellen." Dagegen hätten wir in § 2, 2 (Länge und Kürze der Vokale) gern eine wirkliche Regel aufgestellt gesehen (Vokal in offener Silbe lang, in geschlossener kurz); dann hätte sich in § 48 (Präteritum und Part. Perf. der schwachen Verben) und § 63 (Part. Präs.) unter Aufstellung einer Grundregel (die Stammsilbe behält die Aussprache des Infinitivs) die eventuelle Notwendigkeit der Verdoppelung des Endkonsonanten von selbst ergeben. — Die der Formenlehre gewidmeten Abschnitte des ersten Teiles lassen den Beispielen die Regel folgen, fügen den Verbalparadigmen englische Sätze ohne Uebersetzung mit Vorausschickung der für letztere nötigen Vokabeln an, lassen darauf zum gesamten Stoff der betreffenden Kapitel Uebungssätze und Beispiele mit interlinearer Uebersetzung und typischer Hervorhebung des Neuen im englischen Texte folgen, und schließen mit zusammenhängenden Lesestücken, denen die zu ihrem Verständnis nötigen Vokabeln vorausgehen und englische Fragen folgen. Sehr vereinzelt finden sich wohl auch einmal ein paar deutsche Sätze zum Uebersetzen ins Englische. Die englischen Beispiele und Uebungssätze enthalten unter Umständen in sich selbst Anregungen zu Umformungen; auf solche weisen auch die Questions zu ihnen und zu den Lesestücken hin, an welche sie sich überhaupt nicht so sklavisch anschließen, daß der Unterhaltung nicht ein freierer Spielraum und der Selbsttätigkeit des Schülers nicht immer noch etwas zu tun übrig bliebe. An zusammenhängenden Stücken werden in diesem Teile fünfzehn geboten: Anekdoten, Beschreibungen, Briefe, Unterhaltungen in einem Geschäftshause. Der unsrer Ansicht nach zweite Teil (9.—21. Kapitel) behandelt: das Geschlecht der Hauptwörter, die Wortstellung, die Aussageweise, Geschlechtswandlung der Substantive, Demonstrativ- und Relativpronomen bis zum elften Kapitel, in welchem die starken und unregelmäßigen schwachen Verben eingeübt werden (S. 78—106). Man könnte den zweiten Teil also auch erst mit dem 12. Kapitel beginnen lassen. Er behandelt: Gebrauch und Stellung der Artikel, Determinativ-, Reflexiv- und Interrogativpronomina (mit reflexiven Verben), die Zahlen, transitive und intransitive Verben (mit der Behandlung des Passivs), die unbestimmten Zahl- und Fürwörter, und — neben der Behandlung der Präpositionen einhergehend — die Nominalformen des Verbs, das Prädikat, die defektiven Verben, den Akkusativ mit Infinitiv, Attribut und Appesition, adjektivisches und substantivisches Attribut, die Partizipialkonstruktionen, das Gerundium, Indikativ und Konjunktiv in Nebensätzen und die indirekte Rede (S. 107—218). Der Gang der Behandlung in jedem Kapitel ist: in Gruppen eingeteilte Beispielsätze mit interlinearer Uebersetzung, die daraus sich ergebenden Regeln mit deutlicher Bezugnahme auf die einzelnen Gruppen der Beispiele, Lese- bezw. Uebungsstücke mit Fragen. Die zum Verständnis des zu Lesenden nötigen Vokabeln sind in Fußnoten beigegeben. Der grammatische Text ist, wie sich aus dem Zurückgreifen auf die vorausgehenden Beispiele eigentlich von selbst ergibt, klar und knapp gehalten, zuweilen von einem gewissen Doktrinarismus nicht frei, aber doch ohne daß dieser ein aufdringlicher genannt werden könnte. Die Lese- und Uebungsstücke enthalten gegen 60 Nummern, die sich zum größten Teile mit Handelskorrespondenz beschäftigen oder den Geheimnissen der Buchhaltung, Angeboten, Nachfragen, Bestellungen, Verkehrsmitteln u. dgl. gewidmet sind, aber auch sonst belehrendes oder

unterhaltendes Material enthalten. Ein großer Teil der das kommerzielle Leben und Streben behandelnden Stücke sind Pitman's Business Training entnommen. Was wir der Bearbeitung im ganzen, namentlich aber der dieses zweiten Teiles, ganz besonders hoch anrechnen möchten, das ist, daß sich dieselbe nie in Trivialitäten verliert oder mit dem Banausentum liebäugelt, sondern bei aller Betonung der praktischen Bestimmung des Buches doch immer das wissenschaftliche Panier hochzuhalten versteht und auch der allgemein geistbildenden Bedeutung des Studiums einer fremden Sprache, meinetwegen der sog. formalen Bildung, ihr wohlverdientes Recht läßt. Das von diesem doppelten Gesichtspunkte aus gleich empfehlenswerte Buch bietet noch: 1. Uebungsstücke zur Uebertragung ins Englische: dreißig Umarbeitungen von behandelten Lesestücken (S. 219 bis 234), 2. die starken und unregelmäßigen schwachen Zeitwörter in alphabetischer Reihenfolge (S. 235—239), 3. Terminologie (d. h. Phraseologie) dieser Zeitwörter (S. 240—243), 4. die wichtigsten Eigennamen (S. 244—247), 5. alphabetisches englisch-deutsches (S. 248—268) und deutsch-englisches Wörterverzeichnis (S. 269—274).

6. Dr. **E. Hausknecht**, Prof., The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 6., seit der 5. bis zur Thronbesteigung Eduards VII. fortgeführte Aufl. IV u. 360 S., mit: Vocabulary to The English Student. 144 S. Zus. geb. 3,50 M. Berlin 1902, Wiegandt & Grieben.

Die erste Auflage dieses Lehrbuches wurde mit seinem Vokabular im 47. Jahrg. des Pädag. Jahresberichts S. 533—538 ausführlich besprochen. Die vorliegende sechste Auflage entspricht jener in den Sketches, Compositions, in der Grammatik, sowie in den Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen. Der ersten größeren Aenderung begegnen wir in English Poetry, welcher Abschnitt um ca. 20 Seiten gewachsen und um 13 Nummern vermehrt ist, während eine gegen eine andere vertauscht und nur eine (Love and Death von Tennyson) weggelassen ist. Hierauf folgen zwei neu eingefügte Tischgebete und eine größere Menge von Sprichwörtern. Den größten Zuwachs hat das Lehrbuch durch das Supplement erfahren (S. 281—329). In diesem werden Fragen, Antworten und Befehle gegeben über Schulzimmer, Tätigkeiten von Schüler und Lehrer, Farben, Zahlen, Oertlichkeiten, Persönlichkeiten, Materialien, Werkzeuge, Naturreiche, Sinne; ferner Belehrungen über Städte und Länder (namentlich England und Deutschland), Schiffahrt, Eisenbahn, Verkehr, Handel und Wandel, Beschäftigungen, Tagewerk eines Schülers, Reisen, Wohnung, Kleidung, Eigennamen, Abkürzungen, sowie über Kapitel aus der Satz- und Raumlehre. So kann also jetzt an der Hand dieses Buches die Konversation über das tägliche Leben noch besser gepflegt und auch der Unterricht mit seinen verschiedenen Zweigen in ihren Bereich gezogen werden. Es folgen Tabellen mit kurzen Ausführungen zur englischen Geschichte (S. 330—359) mit mehrfachen genealogischen Tafeln und dergleichen von 55 v. Chr. bis zum 4. November 1901 n. Chr. Mit Anzeigen, einer Karte von London und von dem Vereinigten Königreiche schließt das Lehrbuch. Das in Mappen eingelegte Vokabular enthält: 1. das Vokabular und die Erläuterungen zu dem English Student (S. 1—72), 2. ein alphabetisches Glossar zu den 22 Compositions, zu den poetischen Stücken, zu dem Supplement und zu dem Anhang (S. 73—134), 3. ein alphabetisches Wörterverzeichnis zu den Zusätzen (S. 135—144). Wir haben unsrer früheren Empfehlung nichts

hinzuzufügen als den Hinweis auf die Tatsache, daß das Buch in den acht Jahren seit seinem ersten Erscheinen die sechste Auflage erlebt hat.

II. Monographien zur Grammatik.

1. Dr. A. Schröer, Prof., Modernenglische Elementargrammatik (Laut- u. Formenlehre). 20 S. Stuttgart 1902, P. Neff. 30 Pf.

Das in Hochquart vorliegende Heft ist ein Sonderabdruck aus „Grieb-Schröer, englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch", 1. Band. Es handelt 1. über die Darstellung der englischen Aussprache (S. 3—14) und 2. über Formenlehre und Orthographie (S. 15—20). In dem ersten Abschnitt wird a) über die heutige englische Aussprache im allgemeinen, b) über die einzelnen englischen Sprachlaute und ihre graphische Darstellung gesprochen. Er legt dort die Gründe dar, warum „in unserer Darstellung der Aussprache eine Form gewählt worden, bei der wir bemüht waren, zwischen dem äußersten Fortschritt und der Verflüchtigung der Laute Londons und der konservativen Deutlichkeit des Nordens und zum Teile Amerikas die Mitte zu halten, wobei freilich aber die gebildete, sorgfältige Aussprache der Hauptstadt als maßgebend gelten mußte". Die Darstellung der Laute geschieht bis auf wenige Fälle durch gewöhnliche lateinische Buchstaben mit dem Lautwerte, den dieselben im Deutschen haben, und im großen und ganzen kann der Laie damit auch auskommen. Der zweite Abschnitt gibt das Wissenswerteste aus der Formenlehre und schließt mit einem alphabetischen Verzeichnis von Wortausgängen (-bbed, -bbing, -bling, -bly u. s. w.), deren Zugehörigkeit zu Substantiven im Singular, Adjektiven im Positiv, Verben im Infinitiv der Ungeübtere nicht immer leicht erkennt, aber hier aus den entsprechenden Verweisen auf die vorausgegangenen Paragraphen der Formenlehre leicht erkennen kann.

III. Uebungsbücher.

1. Dr. E. Regel, Prof., Lesestücke und Uebungen zur Einübung der Syntax, enthalten in Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. VI u. 62 S. Halle 1901, H. Gesenius. Kart. 80 Pf.

Der zur Einübung der Syntax notwendige Uebungsstoff wurde in „Gesenius-Regel, Kurzgefaßte englische Sprachlehre" (vgl. unsere Besprechung im 51. Bd. des Pädag. Jahresber. S. 481 f.) ganz vermißt, in „Gesenius-Regel, Sprachlehre, Ausgabe B Oberstufe" (vgl. unsere Besprechung im 53. Pädag. Jahresber. S. 580 f.) nicht für genügend befunden. Diesem Uebelstande sucht vorliegendes Buch abzuhelfen. Es bietet für die ersten vier Kapitel (intransitive, reflexive und unpersönliche Verben; Umschreibungen mit to be und to do, die unvollständigen Hilfsverben; Infinitiv; Gerundium) je einen englischen Abschnitt aus Robinson Crusoe (aus Chambers's Expressive Readers) und für das erste, zweite und vierte Kapitel je zwei Abschnitte aus Buckleys History of England (von der dänischen Invasion bis zur normannischen Eroberung und deren Folgen), für das dritte einen Abschnitt über Life in Saxon England aus Wershovens English History. Die folgenden acht Kapitel (Partizip, Gebrauch der Zeiten und Modi, Artikel, Substantiv, Adjektiv und Adverb, Pronomen) enthalten je einen englischen Abschnitt (Chaucer, Shakespeare, Globe-Theater, Themse aufwärts, Manchester und Liverpool, Begräbnis der Königin Viktoria, ein Brief über des Kaisers Rückkehr davon, Stephenson), aus der Gärtnerschen und Rengerschen Bibliothek, aus Chambers und aus den Times. Der auf den englischen Lesestoff folgende deutsche Uebungs-

stoff enthält keine Fortsetzung, sondern nur Umarbeitungen und Umformungen desselben, um durch deren Uebersetzung die betreffenden grammatischen Regeln bei den Schülern zu befestigen, nachdem das englische Stück ordentlich durchgearbeitet ist. Von letzterem Gesichtspunkte aus sind auch im alphabetischen Wörterbuche (S. 41—63) nur die englischen Vokabeln mit ihrer deutschen Bedeutung angegeben, aber nicht umgekehrt. Wörtern im deutschen Texte, die im englischen Texte kein Analogon haben, sind die betreffenden englischen Wörter in Parenthese beigegeben. Es ist anzunehmen, daß durch dieses Uebungsbuch den Wünschen der die obengenannten Bücher benutzenden Fachgenossen hinreichend Genüge geschehen ist.

IV. Korrespondenz.

1. **W. Geisendörfer**, Der englische Brief in der Untersekunda der Oberrealschule. Ein Beitrag zum Briefschreiben im neusprachlichen Unterricht. 34 S. Heidelberg 1901. Progr.-Nr. 679.

Diese Abhandlung handelt I. vom Briefschreiben in der Fremdsprache im allgemeinen (S. 5—12), und bietet II. Proben von Schülerarbeiten und Musterbriefen (S. 13—34). Nach dem Lehrplan der badischen Oberrealschulen wird in Untertertia Anfertigung von Briefen nach mitgeteilten Mustern zur Anleitung in freieren Ausarbeitungen für das Französische und in Untersekunda Uebung im Briefstil für das Englische verlangt. Ueber das Wie drückt sich dieser Lehrplan ebenso wenig aus, wie der neueste preußische. Vertrautmachen mit den wichtigsten Sprachidiomen des Briefstils kann darunter um so weniger gemeint sein, als sich dieser Standpunkt mit den Grundsätzen der neuen Methode durchaus nicht vereinbaren läßt. Denn dieser Standpunkt führt nicht nur zum steifen Schematismus der Briefsteller, sondern auch zur Erdenkung von Briefen, die weder mit dem Wesen des Briefes, noch mit den Forderungen der direkten Methode etwas gemein hat: beides Gründe, aus welchen ebenso die Verwerfung von kaufmännischen Briefen auf der preußischen, wie die von Geschäftsaufsätzen auf der badischen Oberrealschule gefordert werden sollte: ganz abgesehen davon, daß solche erdachte Briefe auch noch zur Einübung aller möglichen grammatischen Regeln benutzt werden. Demgegenüber verlangt der Verfasser, daß der Schüler tun, sehen, erleben muß, was er im Brief schreiben soll. Der Lesestoff dürfte für ihn nur soweit verwendet werden, daß dieser vom Schüler auf Fälle eigener Anschauung und Erfahrung übertragen wird. Die Schüler machen die Darstellung solcher Selbsterlebnisse nicht nur leicht, gut und gern, sondern sie werden dadurch auch selbst zum Anschauen angeleitet, das geistig und leiblich durchaus noch nicht so ausgebildet ist, wie man es sich wohl einbildet. Die sprachliche Seite kommt bei solchen Darstellungen durchaus nicht zu kurz; denn es wird hierzu wenigstens vom Lehrer ebensowohl Kenntnis des sog. idiomatischen Buchstils, wie der Feinheiten der Konversationssprache verlangt. Um bei den Schülern diese Schwierigkeiten möglichst zu mindern, verlangt der Verfasser 1. häufige Uebung im Sprechen über Erlebnisse, Tagesereignisse u. s. w., 2. Betrieb dieser Uebungen im Sprechen und Schreiben während der ganzen Schulzeit, also auch schon auf den untersten Stufen, 3. entsprechende Vorbereitung des zu Schreibenden durch Besprechungen, Skizzierungen u. dergl., 4. Musterbriefe, die entweder vor Anfertigung der Arbeit zur Nachahmung oder nach der Korrektur zum Vergleich diktiert werden, 5. mehr Rücksichtnahme auf solche Briefe konkreten Inhalts in unseren Lesebüchern. Es folgen

nun zehn Sujets zur Anfertigung von Briefen mit zweiundzwanzig Proben aus des Verfassers Klasse, wie diese ausgeführt wurden, und Angaben darüber, wie diese Ausführung vorbereitet wurde: Spaziergänge, Eisenbahnunglück, Tod der Königin Viktoria, Schlittenfahrten, Schloßbeleuchtung, Drahtseilbahn. Die Abhandlung verdient die Beachtung der Fachgenossen.

V. Konversation.

1. Dr. **R. A. Plötz**, The Traveller's Companion. Sprachführer für Deutsche in England. Praktisches Handbuch der englischen Umgangssprache nebst einer kurzgefaßten Grammatik ohne Regeln. 7. verm. u. verb. Aufl. VI u. 160 S. Berlin 1901, F. A. Herbig. 1,30 M., geb. 1,70 M.

Ueber Anlage und Zweck dieses Buches im allgemeinen wolle man unsere erste Besprechung seines französischen Pendants im 31. Jahrg. S. 250 vergleichen. Das Vokabular (S. 1—25) enthält hier noch: Dampfboot, Gewichte und Maße. Zu den Gesprächen (S. 25—141) treten hier noch hinzu: Dampfboot auf der Ueberfahrt, Ankunft in England, Abreise, Pferdeeisenbahn, Dampfboot in London, unterirdische Eisenbahn. Der Text des Vokabulars und der Gespräche ist auch hier von einer Menge sprachlicher, namentlich aber sachlicher Erläuterungen begleitet. Anhangsweise sind hier aber noch extra beigegeben: 1. Das nötigste aus der Grammatik — eine Formenlehre in tabellarischer Form für Leute ohne grammatische Vorkenntnisse (S. 142—152), 2. die Bezeichnung der Aussprache im allgemeinen Gebrauch der Gebildeten (S. 153 bis 157), 3. Post-Bestimmungen (S. 158—160). Mit der Bezeichnung der Aussprache von penny (pän), pence (pänß), less (läß), tell (täll), lead (läd), read (räd) u. dergl., sowie mit der Nichtbezeichnung von sang u. s. w. verglichen mit ran (rän) u. s. w. können wir uns nicht einverstanden erklären.

2. Dr. **B. Schrader**, A Description of Langenberg for English Conversational Lessons. 25. S. Langenberg (Rheinl.) 1901, J. Joost.

Diese Abhandlung erschien zuerst als Beilage zum Programm Nr. 524 des Jahres 1901 (Gymnasium zu Langenberg i. Rh.). Sie ist der durch Bilder vermittelten Anschauung gegenüber auf die direkteste Anschauung gegründet, die es für den Schüler außerhalb des Schulzimmers geben kann, nämlich auf die der Oertlichkeit und der Ortschaft, in der seine Schule liegt, und in der er selbst lebt. Werden schon Bilder im modernen Sprachunterricht von der neuen Methode mit relativ gutem Erfolge angewendet, so müssen gewiß alle wirklichen Vorgänge des Anschauungsunterrichtes in erhöhtem Maße einem Stoffe wie dem vorliegenden innewohnen, welcher den Schüler befähigt, zunächst erst einmal anstatt in London in seiner eigenen Heimat auf Englisch zu Hause zu sein: von einer solchen englischen Beschreibung und Besprechung seiner Heimat aus wird ihm dann manches in der einer andern Gegend oder Stadt schon viel vertrauter und bekannter erscheinen, als wenn er seine Heimat erst von letzterer aus in der Fremdsprache besprechen und beschreiben lernt. Meiner Meinung nach kann jeder Fachgenosse die vorliegende Besprechung auf seinen Schulort übertragen. Sie behandelt u. a. folgende Gegenstände: landschaftliche Lage, Bahnhof und Eisenbahn, Hauptstraße, Alte Kirche, Rathaus, Kriegerdenkmal, Bezirksgericht, Wasserleitung, Damerstraße, Schule, Neukirche, Katholische Kirche, Post, Bäder, Klima.

3. **R. Shindler, Echo of Spoken English. Second Part: Glimpses of London.** Echo der engl. Umgangssprache. Zweiter Teil. Mit einem vollständigen Wörterbuche von Dr. A. Fritzsche. Mit 2 Plänen von London. 4. Aufl. VI u. 178 S. Leipzig 1901, R. Giegler. Geb. 2 M.

Da uns von den Gieglerschen Echos zum ersten Male eines, dieses aber gleich mit seinem zweiten Teile vorliegt, so müssen wir uns in Bezug auf dieselben im allgemeinen auf die Angaben der Verlagsbuchhandlung beschränken. Hiernach haben sie den Zweck, in Unterhaltungen aus dem wirklichen Leben mit der gesprochenen Sprache vertraut zu machen, indem sie dem Lernenden in möglichst interessanter Form nicht nur das echte Sprechmaterial, sondern auch treue Spiegelbilder aus dem Leben der fremden Nation bieten: Darbietungen, welche, nach Ueberwindung der Elemente einer Grammatik, in zusammenhängender Lektüre am besten in die Umgangssprache einführen sollen. Englisches Leben, bezw. das gesellschaftliche Leben Londons, auch einige Londoner Sehenswürdigkeiten u. dergl. kann man gewiß durch die Lektüre dieses flott und frisch geschriebenen Buches kennen lernen, aber zum englisch Konversieren werden diese meist im leichten Unterhaltungstone gehaltenen Gespräche an sich noch nicht führen: diese Fähigkeit wird nur nach gründlicher sachlicher Durcharbeitung derselben unter Anleitung eines Lehrers und in bewußter Erarbeitung des der Konversation eigenen sprachlichen Materials erworben werden. Hierzu in unauffälliger Weise anzuregen und zugleich das Interesse für England und englische Verhältnisse, speziell für London, zu wecken und zu erhalten, dürfte der besondere Vorzug des Buches sein. Frei von Slang und slangähnlichen Wendungen und Ausdrücken bietet es in 35 Gesprächen und Briefen: Begegnung, In Lincolns Inn Fields, Im Tempel, Familiendiner, Ausflug, In den Parks, In der City, Spaziergang, In Hampstead, Eisenbahn, Tower, Zoologischer Garten, Nationalgallerie, Westminster Abtei, Britisches Museum, Tischgespräch, Akademie, Kew, Fluß, In Hampton Court, Ball, Ausfahrt (S. 1—112). Auf die Erklärung der Aussprachezeichen, die im ganzen die Walkersche ist, folgt das alphabetische englisch-deutsche Wörterbuch (S. 117—178), in welchem durchgängig die phonetische Transskription angegeben und auch zu Eigennamen sachliche Erläuterungen gegeben werden.

VI. Anthologien.

1. Dr. **R. Dammholz**, Prof., **Englische Poesie.** I. Teil. Für die Unter- u. Mittelstufe. Mit Wörterbuch. VIII u. 81 S. Hannover 1901, C. Meyer. 75 Pf.
2. Dasselbe. Zweiter Teil. Für die Oberstufe, Seminarien u. Fortbildungsanstalten. Mit erläuternden Einleitungen und Noten. VIII u. 114 S. Ebendas. 1 M., geb. 1,25 M.

Diese Bücher bilden den Abschluß der Dammholzschen Neubearbeitung von G. Ebeners Englischem Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten, dessen einzelne Teile hier angezeigt wurden im 49. Jahrg. S. 470 ff., im 50. Jahrg. S. 572 f. und im 52. Jahrg. S. 587 ff. Die vorliegende Gedichtsammlung enthält das in den betreffenden Lehr- und Lesebüchern gebotene poetische Material in neuerer Bearbeitung und um einige Beiträge vermehrt. Der erste Teil enthält: 1. Kinder-Reime und Gedichte (17 auf S. 1—7), 2. Gedichte über das Naturleben (12 auf S. 7—14), 3. Gedichte über das Menschenleben (21 Gedichte, das Vaterunser, die 10 Gebote und Sprichwörter auf S. 14—36), 4. Gedichte über England (16 auf S. 36—52). An Autoren sind benutzt: Hemans, Howitt, Coleridge, Moore, Longfellow, Roberts, Payne, Southey,

Hastings, Houghton, Wordsworth, Tennyson, Stodart, Thomson, Cook, Barton, Mackay, Kingsley). Das alphabetische englisch-deutsche Wörterverzeichnis enthält durchgängig auch die phonetische Transskription, über welche auf S. 81 kurze Auskunft gegeben wird. — Die Gedichte des zweiten Teiles sind nicht sachlich geordnet, sondern chronologisch, d. h. nach der Zeitfolge ihrer Dichter bezw. Dichterinnen. Von diesen sind vertreten mit je einem Gedichte: Gray, Campbell, Keats, Coleridge, Hood, Macaulay, Howitt, Poe, E. Browning, Whittier, Mackay, Weatherly, Miller; mit zwei: Hemans, Harte, Field, Cowper (darunter zwei Passagen aus The Task) und Byron (darunter sechs Passagen aus Childe Harold); mit drei: Wordsworth, Longfellow, R. Browning und W. Scott (darunter zwei Passagen aus dem Last Minstrel und drei aus der Herrin vom See); mit vier: Milton; mit sechs: Tennyson; mit sieben: Shakespeare, Moore; mit zwölf: Burns. Man sieht also, welches die führenden Dichter sind, und daß die Gedichte bevorzugt sein müssen, die ebensowohl das Gefühl für Stillleben und Religiosität, wie die Verehrung der Tatkraft und die Liebe zum Vaterland zum Ausdruck bringen. Den Gedichten gehen dann und wann kleine Erläuterungen für das sachliche Verständnis voraus; in der Hauptsache aber ist, was in dieser und in sprachlicher Beziehung zu sagen war, in den Noten auf S. 111—114 zusammengestellt.

VII. Ausgaben.

1—6. Modern English Authors. Edited with Biographical Sketches and Explanatory Notes by Dr. H. Saure. Berlin 1901, F. A. Herbig.

Vol. VII. Rosebud and Violet by B. Harraden. Little Women by L. Al. Alcott. Ginevra Orsini by S. Rogers. IV u. 77 S. 1,10 M.

Vol. VIII. Black Beauty by A. Sewell. Alone in London by H. Stratton. The Forsaken Merman by M. Arnold. IV u. 111 S. 1,40 M.

Vol. IX. Oliver Twist and Dotheboys Hale by Ch. Dickens. Box and Cox by M. Morton. VIII u. 96 S. 1,30 M.

Vol. X. The Nürnberg Stove by Ouida. The Great Stone Face by N. Hawthorne. The Rime of The Ancient Mariner by S. T. Coleridge. VI u. 79 S. 1,10 M.

Vol. XI. The Cricket on The Hearth and A Christmas Carol by Ch. Dickens. The Highland Girl Lucy, She was A Phantom of Delight, and Yarrow visited by W. Wordsworth. VIII u. 99 S. 1,40 M.

Vol. XII. The Alhambra by W. Irving. The Last Days of Pompeii by Lytton. The Bells, The Raven, Annabel Lee, and To One in Paradise by E. A. Poe. VIII u. 104 S. 1,40 M.

Jeder Band ist in Ganzleinen elegant gebunden, groß und stark gedruckt und mit einem Vokabular ausgestattet, welches, in Umschlag geheftet, à 20 Pf. extra abgegeben wird. Die Seitenzahl der einzelnen Vokabularien schwankt zwischen 13—22. Jedes gibt in der Reihenfolge der in jedem Bande enthaltenen Auszüge, und innerhalb dieser dem fortlaufenden Texte der Seiten und Seitenzeilen nachgehend, die englischen Wörter desselben kursiv, deren Verdeutschung in Fraktur, so daß man sofort orientiert ist, nicht lange zu suchen braucht und beim Lesen ein etwas beschleunigteres Tempo einschlagen kann. Zwischenein finden sich auch einmal Notizen zur Formenlehre und Syntax. Die biographischen Skizzen zu den in der Regel drei Autoren jedes Bändchens befinden sich auf den mit römischer Ziffrierung versehenen Seiten jedes Bändchens. Daß der dritte bezw. letzte Beitrag jedes Bändchens ein poetischer ist,

dürfte kundigen Lesern schon aus der Inhaltsangabe der hier angezeigten Bändchen entgegengetreten sein. Dem Lesetexte jedes Bändchens folgen an dessen Schlusse sachliche Erläuterungen, von denen die zum ersten und dritten je 2, zum zweiten und vierten je 3, zum fünften 4 und zum sechsten 10 Seiten umfassen. Sie sind also von der aus der Titelanzeige ersichtlichen Gesamt-Seitenzahl abzurechnen, so daß auch hieraus hervorgeht, daß die hier ausgewählten Stücke nicht so umfangreich sind, als daß nicht jedes derselben in verhältnismäßig schneller Zeit bewältigt und wenigstens ein paar Bändchen in jedem Semester gelesen werden könnten. Dann werden aber die Schüler mehr Anregung durch solche Lektüre, die Lehrer mehr Freude an ihr haben, als wenn ein Autor in einer „Gesamt-Ausgabe" während eines ganzen Jahres oder Semesters allein „traktiert" wird, ganz abgesehen davon, daß die Erkenntnis englischen Lebens und Strebens, Handels und Wandels, Denkens und Redens durch solche „zusammenhängende" Einzellektüre viel weniger gefördert wird, als durch die Lektüre mehrerer kleinerer, ausgewählter, aber um so mehr charakteristischen Stücke aus verschiedenen Werken verschiedener Autoren, wie dergleichen hier geboten werden. Was weiter über Zweck und Ziel, Plan und Anlage der ganzen Sammlung zu sagen ist, wolle man aus unserer Besprechung im 48. Jahrgange S. 513 ff. ersehen.

7. 8. Adventures by Sea and Land. Edited with Explanatory Notes and A Vocabulary by Prof. Dr. W. Saure. 2 vols. à 1,10 M.; Vocabulary 20 Pf. Leipzig 1901, Dietrichsche Verl.

Vol. I dieser Sammlung enthält The Boy Tar von Captain Mayne-Reid (S. 1—16), The Children's Crusade von Noah Brooks (S. 17—28), die Geschichte von Robin Hood (S. 29—54), Early Experiences of Governor Duval von W. Irving (S. 55—83), A Princess Royal von Ch. Dickens (S. 84—96), Vol. II: The Black Girl von H. Collingwood (S. 1—17), My First Cruise von W. G. Knipston (S. 18—35), A Fairy Tale for One Hundred Years Ago von A. B. Reach (S. 36—49), Scenes from Foreign Lands von Captain Mayne-Reid (S. 50—81), The Cruise of The Delphin von Th. A. Aldrich (S. 82—93). Die erläuternden Noten beanspruchen im ersten Band vier, im zweiten fünf Seiten, das Vokabular zum ersten achtzehn, zum zweiten zwanzig Seiten. Die Noten und das Vokabular sind gerade so angelegt, wie die zu der vorher angezeigten Sammlung. Diese letztere wird durch die vorliegende insofern ergänzt, als hier eine Auswahl höchst spannender Erzählungen realistischen Inhalts geboten wird, wie solche in unserer Schulliteratur bisher kaum zu finden sein dürfte. Der Umfang der einzelnen Stücke ist so beschränkt, ihre Sprache verhältnismäßig so einfach und leicht, daß auch sie nicht bloß in verhältnismäßig rascher Zeit erledigt, sondern auch der ersten Schullektüre zu Grunde gelegt werden können: ganz abgesehen davon, daß sie sich auch wegen ihres konkreten Inhalts vorzüglich zur Uebung im mündlichen und eventuell schriftlichen Ausdruck eignen. Es sei darum auch diese gut gedruckte, elegant gebundene und mit allem Nötigen wohlausgestattete Sammlung gern empfohlen.

9—12. Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1901/2, Rengersche Buchh. Reihe A: Prosa.
129. Bd. Geography of The British Empire. Für den Schulgebr. bearb. von E. Goerlich. VIII u. 102 S. 1,10 M.

Diese Geographie des britischen Reiches ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet, wie die von demselben Bearbeiter in dieser Sammlung

herausgegebene Geographie von Frankreich; darum wolle man unsere Besprechung der letzteren im 52. Jahrg. S. 556 vergleichen. Die leichtverständliche Sprache und anschauliche Darstellung macht das Buch zu Sprachübungen in Oberklassen recht geeignet, zumal es nicht bloß die eigentlich geographischen Angaben macht, sondern sich auch über Handel, Industrie, Verkehrswesen, Produkte, Kolonien u. s. w. verbreitet. Im Texte (S. 1—83) begegnen wir kursiv gedruckten Stellen, welche überschlagen werden können. Die übrigen Seiten des Buches werden von sachlichen Anmerkungen eingenommen, welche diesmal englisch verfaßt sind. Für die Behandlung in Bildern und Fragen hat der Verfasser auf besondere englische Hilfsmittel hingewiesen, außerdem daß er die Quellen, aus denen er geschöpft hat, auch sonst namentlich angeführt hat.

132. Bd. Chambers's English History from The Earliest to The Present Time. Für den Schulgebr. erkl. von A. von Roden. Mit 5 Kartenskizzen im Text und 1 Grafschaftskarte von England. VII u. 102 S. 1,30 M.

Der hier gegebene Text ist natürlich nur ein Auszug von Chambers' Schulbuch der englischen Geschichte, aus welchem namentlich das weniger Wichtige des älteren Teiles hier ausgeschieden ist. So kann das Buch ohne Ueberhastung erledigt und dennoch die gesamte englische Geschichte behandelt werden. Werden die Schüler — es ist an Obertertianer und Sekundaner höherer Lehranstalten gedacht — so in angemessener Weise nicht bloß in die Geschichte, sondern auch in das Leben, die Denk- und Anschauungsweise des englischen Volkes eingeführt, so machen die klare und leicht verständliche Sprache, ebenso wie die anschauliche und knappe Darstellung das Buch überhaupt geeignet, in die englische Lektüre überhaupt erst einzuführen. Sachliche Anmerkungen nehmen S. 82—96, Genealogische Uebersichten S. 97—99, das Verzeichnis der Anmerkungen S. 100 bis 102 ein.

133. Bd. English School Life. Für den Schulgebr. herausg. von F. J. Wershoven. Mit 7 Abbild. VII u. 97 u. 20 S. 1,30 M.

Der Text, der natürlich verschiedenen Schriftstellern entnommen werden mußte, stellt doch eine zusammenhängende Erzählung dar; sie gibt uns ein anschauliches Bild des Lebens und Treibens an einer großen englischen Schule (Eton) und unterrichtet uns ebenso über Arbeit und Unterhaltung im Schulzimmer und Kosthaus, über Prüfungen und Schulfeste, wie über Bootfahren, Cricket und — infolge des Briefwechsels des jüngeren Bruders mit dem älteren — auch über das Studentenleben in Cambridge. Welche Quellen der Herausgeber benutzt hat, ist, zur näheren Orientierung für den Lehrer, in dem Vorwort angegeben. Die Anmerkungen (S. 1—18) enthalten hier auch manche Uebersetzungsangaben zum schnelleren und leichteren Verständnis des Schüler- und Studenten-Englisch. Ihr alphabetisches Verzeichnis füllt S. 18 ff. der besonders paginierten Beigabe. Das Buch wird von den Schülern mit um so größerem Interesse gelesen werden, wenn der Lehrer aus eigner Anschauung dessen Angaben ergänzen bezw. veranschaulichen kann. — Zu den beiden letzten Bändchen ist je ein Sonder-Wörterbuch erschienen.

13. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. H. C. Adams. The Cherry-Stones. Partly from The Mss. of The Rev. W. Adams. Für den Schulgebr. herausg. von Dr. H. Ullrich. VIII u. 103 S. Geb. 1,20 M.; Wörterbuch (56 S.) 60 Pf. Leipzig 1901, G. Freytag.

Die Einleitung gibt biographische Einzelheiten 1. zu W. Adams' Leben, auf den der erste Entwurf vorliegender Erzählung zurückzuführen

ist, und 2. zu dem seines Bruders H. C. Adams. The Cherry-Stones, or, The Force of Conscience soll eine der Hauptgefahren, denen die Jugend so häufig unterliegt, Neigung zu Zweideutigkeit und Falschheit, der Jugend in einer Form nahebringen, die für sie von Interesse ist: die Kirschkerne bilden die Beweisstücke des betreffenden Vergehens. Die Unterlagen der Erzählung sind, wie die Einleitung des weiteren angibt, tatsächlich: ein Grund mehr, um unser Interesse für sie und die in ihr vorkommenden Persönlichkeiten und Oertlichkeiten zu erwecken. Der Text umfaßt 95, die extra beigegebenen Anmerkungen füllen 5 Seiten. Das für sich extra gebundene alphabetische Wörterverzeichnis ist durchgängig mit phonetischer Transskription versehen.

14. 15. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausg. von J. Klapperich. Glogau 1901, C. Flemming.

I. Bdch. Stories for The Young. Ausgewählt und bearb. von J. Klapperich. VII u. 89 S. 1,20 M.

Das Buch soll im zweiten Unterrichtsjahr, also von Knaben und Mädchen im Alter von 13—15 Jahren gelesen werden. Darum sind in dasselbe Ereignisse aus dem Leben englischer Kinder gleichen Alters aufgenommen worden. Die Bekanntschaft, welche auf diese Weise mit englischen Verhältnissen gemacht wird, wird durch eine einfache Sprache vermittelt und nicht durch Schwierigkeiten des Aufbaus der Erzählungen aufgehalten: Faktoren, welche auch hier ein schnelles, durch ablenkende Erklärungen wenig unterbrochenes Lesen ermöglichen. Die S. 82—89 beigegebenen Anmerkungen tun das ihrige, um etwa doch noch bestehende Hindernisse für die schnelle Lesung der Erzählungen leichter aus dem Wege zu räumen. Es sind: Master Bernhard Low von Mrs. Sherwood (S. 1—39), Tarlton von M. Edgeworth (S. 40—57), Two Ways of Telling a Story von Jean E. Ingelow (S. 58—66), Old Father Christmas von J. H. Ewing (S. 67 bis 81): lauter weibliche Autoren!

III. Bdch. Sister Mary, or, A Year of My Boyhood by Ascott R. Hope. Für den Schulgebr. erl. von D. J. Klapperich. VII u. 95 S. 1,20 M.

Der erste Teil dieser Erzählung erschien vor einiger Zeit in The Boy's Own Paper und wurde später in Hero and Heroine erweitert. Die Erzählung als Ganzes wurde von Ascott R. Hope für diese Sammlung eigens ausgearbeitet und dem Herausgeber zur Verfügung gestellt. Sie schildern in einer an idiomatischen Redensarten und Wendungen des gebildeten Umgangs reichen Sprache mit Wärme und Treue besondere oder hervorragende Züge des englischen Schullebens, immer ohne aufdringlich und trivial zu werden. Dem in zehn Kapitel zerlegten Texte (S. 1—80) folgen die hier aus Rücksicht auf die Idiomatismen etwas reichlicher ausgefallenen Anmerkungen auf S. 81—95.

16—18. Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber: Dir. Dr. B. Hubert u. Dr. Max Fr. Mann. Leipzig 1902 Roßbergsche Hofb.

1. Band. The Victorian Era by P. Anderson Graham. Adapted for The Use of Schools, and with A Full English Commentary by R. Kron. VII u. 88 S. Notes. 84 S. 1,80 M.

3. Bd. Three Mowglif-Stories Selected from The Books of Rudyard Kipling and Edited for Use in Schools by Prof. E. Sokoll. XIII u. 86 S. Notes. 44 S. 1,80 M.

5. Bd. The Tragedy of Julius Caesar by William Shakespeare. With Introduction, Notes and Glossary by Dr. M. Fr. Mann. VIII u. 86 S. Notes. 56 S. 1,80 M.

Diese neue Sammlung ist uns erst kürzlich zugegangen. Wir werden uns daher, mit Rücksicht auf Zeit und Raum, zunächst damit begnügen, die Grundsätze, nach welchen diese neusprachliche Reformbibliothek angelegt ist, vorzuführen, indem wir uns vorbehalten, entweder bei der Besprechung der französischen Bändchen auf die vorliegenden englischen zurückzukommen oder beiderlei Bändchen mit den inzwischen etwa neu erschienenen erst im nächsten Jahresberichte nach ihrem Wert, ihren Mängeln und Vorzügen eingehend zu besprechen. 1. Das ganz eigenartige Gepräge der Sammlung besteht darin, daß in konsequenter Durchführung des Reformgedankens der fremde Schriftsteller nicht nur in seiner Sprache erklärt, sondern auch die Uebersetzung seines Werkes ins Deutsche umgangen werden muß. Deshalb ist die Sammlung nur einsprachig, also hier englisch, gehalten, so zwar, daß der extra beigegebene Kommentar zugleich die Präparation und das Spezialwörterbuch ersetzen soll. 2. Wo das (fremde) Wort zur Verdeutlichung nicht ausreicht, soll das Bild helfend eintreten. 3. Auch den Text sollen nötigenfalls Abbildungen verständlich machen. 4. Es sollen alle Schulgattungen dabei ihre Rechnung finden. 5. In der Stoffauswahl wird auf die einzelnen Schulgattungen und Klassenstufen entsprechende Rücksicht genommen. 6. In jedem Semester soll ein Bändchen zu Ende gelesen werden können. 7. Es soll auf möglichst vielseitige Lektüre hingearbeitet werden, unbeschadet dessen, daß durch die Sammlung eine Art fester Kanon geschaffen werden soll. 8. Namentlich soll das Verständnis für die geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitten, also auch für Geschichte und Geographie, Volkswirtschaft und Technik des fremden Volkes geweckt und gefördert werden. Aus früheren Jahrhunderten werden nur Werke wirklich großer Meister gebracht werden. 9. In der Einleitung gibt jedes Bändchen eine in der fremden Sprache geschriebene Einführung in das Leben des Schriftstellers und in sein Werk. 10. Zur Wahrung des internationalen Charakters der Sammlung sollen auch ausländische Mitarbeiter herangezogen werden, wie denn deren der Prospekt auch mehrere aufweist. — Das eine möchten wir doch jetzt schon rühmend hervorheben, daß Ausstattung und Druck vorzüglich sind und nichts zu wünschen übrig lassen.

19. The English World. A Monthley Review. January 1901. Number 1. Edited by Dr. Junker. Six months 3 Mks. Single Copy 50 Pf. Leipzig, B. G. Teubner.

Zu dem im vorjährigen Jahresbericht S. 599 Gesagten ist nachzutragen, daß das dort angezeigte Heft uns nur mit Probeseiten vorgelegen hatte. Das vollständige Heft umfaßt — mit den Anzeigen neuer Bücher — sechsundzwanzig Nummern belehrenden und unterhaltenden Inhalts. Ersterer ist namentlich dem volkswirtschaftlichen, naturwissenschaftlichen, geographischen Gebiete entnommen. Das ganze Heft umfaßt 96 Seiten (4 auf ein Blatt in 4°). Für Bibliotheken wird dieses neue Unternehmen eine wesentliche Bereicherung darstellen; im Hause wird diese Zeitschrift ein gern gesehener Gast werden.

VIII. Wörterbücher.

1. **Muret-Sanders'** encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache u. s. w. Mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt. II. Teil: Deutsch-englisch. Bearb. von Prof. Dr. D. Sanders, fortgesetzt und beendet von Dr. Cornelis Stoffel. Große Ausg.: Lief. 20—24 à 1,50 M. Berlin 1901, Langenscheidtsche Verl.

Mit diesen fünf Lieferungen liegt nun auch der deutsch-englische Teil dieses Prachtwerkes abgeschlossen vor uns. Die erste bis dritte Lieferung wurde im 50. Jahrg. S. 499 ff. angezeigt und dabei die Anlage dieses Teiles im allgemeinen besprochen; die vierte bis achte Lieferung erfuhr ihre Besprechung im 51. Jahrg. S. 492 f. und wurde dabei besonders auf das der Familiärsprache angehörige Sprachgut hingewiesen; die neunte bis vierzehnte Lieferung im 52. Jahrg. S. 595 f. wurde namentlich auf die adverbialen Zusammensetzungen hin angesehen; die fünfzehnte bis neunzehnte Lieferung, besprochen im 53. Jahrg. S. 593ff., lieferte sprichwörtliches und phraseologisches für unsere Besprechung. Worauf wir auch unser Augenmerk richteten, nirgends sahen wir uns enttäuscht und immer fanden wir, was wir suchten; so neulich noch den schweizerischen Ausdruck für jungen Wein (Sauser). Die vorliegende 20. Lieferung (S. 1825 bis 1920) behandelt in derselben von uns mehrfach als bewährt gerühmten Weise die Artikel „Seifen..." bis „stimmen", die 21. (S. 1921 bis 2016), die Artikel „Stimmer" bis „tröpfeln", die 22. (S. 2017—2112) die Artikel „Tropfen" bis „verdienen", die 23. (S. 2113—2208) die Artikel „Verdienst..." bis „wachen", die 24. (S. 2209—2368) die Artikel „Wacher" bis „Zymotechnikum". Ihr ist beigegeben ein Nachwort der Verlagsbuchhandlung über die Mitarbeiter, Art der Herstellung u. s. w., der Titel zum letzten Halbband und — last not least — eine von Dr. H. Jansen bearbeitete Zusammenstellung deutscher, österreichischer und schweizerischer Maße, Gewichte und Münzen (48 S.) und zwar in Abteilung A: das jetzige Maß, Gewicht und Geld mit den Gegenwerten in englischen und nordamerikanischen Ausdrücken (S. I—V), B. die wichtigsten älteren Maße, Gewichte und Münzen Deutschlands, Oesterreichs, Est-, Kur- und Livlands, sowie die der deutschen Schweiz, mit ihren Gegenwerten in metrischen Ausdrücken bezw. in Mark Gold (S. V—XLI), C. das internationale Centimeter-Gramm-Sekunden- (Maß-) System und seine Anwendung auf die Elektrizitätsmessung: also Ende gut, alles gut!

IX. Literaturgeschichte.

1. Dr. **Sprenger**, Prof. Ueber die Quelle von W. Irvings Rip van Winkle. 14 S. Northeim. Progr.-Nr. 344. (1901.)

Es wird einerseits glaubhaft nachgewiesen, daß W. Irving zu dieser märchenhaften Erzählung Kyffhäusersagen, und zwar eine in Grässes Sagenbuche des Preußischen Staates von einem Ziegenhirten Peter Klaus aus Sittendorf am Kyffhäuser erzählte Sage zum Teil wörtlich benutzt hat; andererseits wird dem Dichter sein Recht gelassen, indem darauf hingewiesen wird, daß er den vorgefundenen Stoff selbständig verarbeitet und seine Erzählung so dichterisch frei gestaltet habe, daß sie trotz der vielfachen fast wörtlichen Anlehnungen an die deutsche Quelle im vollen Sinne des Wortes als eine Originalarbeit gelten kann. In letzterer Beziehung wird namentlich auf die historischen Vorgänge und das örtliche Kolorit des Heimatlandes Irvings aufmerksam gemacht. Anhangsweise wird auch Boabdils Fortleben im Schlosse zu Granada (Tales of The Alhambra) mit der Kyffhäusersage vom Kaiser Friedrich in Zusammenhang gebracht. Wenn solche Untersuchungen der Schullektüre nutzbar gemacht werden, kann das Interesse für sie nur gewinnen.

2. Dr. **G. Bülow**, Thomas Babington Macaulay. Sein Leben und seine Werke. Ein Gedenkblatt zur hundertjährigen Wiederkehr seines Geburtstages. Schweidnitz 1901, Progr.-Nr. 221.

Diese treffliche Abhandlung ist aus der Bearbeitung und Erweiterung

einer ursprünglichen Schulrede zur Jubelfeier Macaulays hervorgegangen. Er wird geschildert und betrachtet als Mensch, als Beamter, als Parlamentarier, als Redner, als Gelehrter. Die Schilderung des arbeits- und inhaltreichen Lebens des großen Schotten als Menschen wird auf S. 1—48 gegeben. Dem Schriftsteller bezw. Stilisten und Puristen sind S. 48—68 gewidmet; in letzterer Beziehung sind besonders interessant die Vergleiche mit Scott und Dickens. Ein aktuelles Interesse beansprucht auch die Darstellung seiner Beziehungen zu Goethe resp. zu Deutschland überhaupt.

3. Dr. **E. Träger**, Milton's Paradise Regained. 54 S. Werdau. Progr.-Nr. 623. (1900.)

Nachdem der Inhalt des Gedichts vorgeführt ist (S. 1—16), wird über Inhalt und Titel (S. 16—18), über die Vollständigkeit des Gedichts (S. 18—22), über seine Entstehung (S. 22 f.), über die Abfassungszeit (S. 23—26), über seine Vorbilder (S. 26—37), über Quelle und Komposition (S. 37—50), endlich über Vers (S. 50 f.) und Sprache (S. 51 ff.) gehandelt. Zuletzt wird die Frage erörtert, ob das Paradise Regained ein Epos sei: eine Frage, die nur in sehr eingeschränkter Weise bejaht wird. Die Abhandlung dürfte zu mancher weiteren Forschung erwünschte Anregung geben.

4. **Gutermann**, Prof., Shakespeare und die Antike. 28 S. Heilbronn 1900. Progr.-Nr. 630.

Um die Frage, welche Stellung der Dichter zur Antike und zu deren Neubelebung, der Renaissance, einnimmt, richtig beantworten zu können, entwirft der Verfasser uns erst ein Bild von den Einflüssen der nächsten Umgebung Shakespeares, wie von den großen Strömungen seiner Zeit, die bei seiner Entwicklung zum Dichter und besonders zum Schöpfer eines eignen Kunststils auf ihn eingewirkt, ihn gehemmt oder gefördert haben (S. 1—11). Wie weit nimmt und hat nun Shakespeare Anteil an dieser großen Epoche? Wie und wie weit ist unser Dichter in die Sprachen, in die Schriftwerke und in den Geist der Antike eingedrungen? Diese Fragen werden nun zunächst in Bezug auf das Griechentum, sodann in Bezug auf das Römertum — mit besonders eingehender Behandlung des letzteren — besprochen (S. 11—24), um mit Erfolg an die Beantwortung der Frage herantreten zu können: In welcher Weise verwertet nun Shakespeare die Olympier und Heroen? Nicht bloß als handelnde Gestalten, sondern auch so, daß er die Götter- und Heroensagen zu Anspielungen und Vergleichungen benutzt, zu malerischer Anschaulichkeit und zu plastischem Ausdruck und besonders zur Charakteristik verwendet, und zwar nicht nur in seinen Römer- und Griechendramen, sondern auch in den romantischen und modernen Bühnenstücken, Tragödien und Komödien: sie verweltlichend und modernisierend, die Göttergestalten und Attribute bald verinnerlichend, bald zum Teil erniedrigend (S. 24—28). Die Abhandlung wird unseren höheren Schulen für die Shakespeare-Lektüre erhöhte Anregung und Förderung geben, wenn sie, was zu wünschen ist, gelesen wird und die gegebenen Winke zu weiterer Forschung benutzt werden.

5. Dr. **J. Engel**, Prof., Spuren Shakespeares in Schillers dramatischen Werken. 24 S. Magdeburg 1901. Progr.-Nr. 279.

Nach einem Ueberblick über Shakespeare in Deutschland bis zu Schillers Jugendzeit (S. 1—3) wird zunächst hinsichtlich der Räuber nachgewiesen, daß Schiller nicht nur bezüglich des Psychologischen, sondern auch hinsichtlich der mehr oder minder äußerlichen Uebereinstimmung, nämlich

hinsichtlich der sog. dramatischen Motive und der Kongruenz im Ausdruck oder Bild, den sog. Parallelen, sich in Shakespeares Spuren gehalten hat — dies gilt namentlich für Richard III., aber auch für Hamlet, Macbeth und Othello (S. 3—11). Des weiteren wird dies nachgewiesen hinsichtlich des Fiesco außerdem für Julius Cäsar, Coriolan (S. 11—15), endlich noch, wieder mit besonderer Berücksichtigung der Shakespeareschen Dramen, für Kabale und Liebe (S. 15—18) und für Don Carlos (S. 18—24). Der Verfasser schließt: „Trotz seiner nie versiegenden Liebe zu Shakespeare, trotz der vielen Anklänge an denselben auch in seinen späteren Tragödien entfernte er sich doch von den Spuren des Meisters auf dem Gebiete des Psychologischen mehr und mehr. Erst in seinen letzten Werken, im Tell und in den Fragmenten des Demetrius, kehrte er zu dem verhältnismäßig großen Objektivismus seiner Räuberperiode zurück." Wir sind auf die Fortsetzung dieser Arbeit gespannt, die dem deutschen wie dem englischen Unterricht in gleicher Weise zu gute kommen muß.

6. **A. Bordieck**, Parallelismus zwischen Shakespeares Macbeth und seiner epischen Dichtung Lucrece. 36 S. Neiße 1901. Progr.-Nr. 232.

Eine im öffentlichen Leben an hoher Stelle stehende Hauptperson des Stückes steht vor der persönlichen Verübung eines aus selbstischem Motive veranlaßten Verbrechens, aus dem sich die ganze weitere Handlung entwickelt: diese Besonderheit hat das Drama Macbeth nur mit dem epischen Gedichte Lucrece, mit keinem anderen Drama Shakespeares, gemein; und hieraus erklärt sich, daß die Ausführlichkeit, mit welcher Shakespeare die Entwickelung der Seelenzustände seiner Hauptpersonen vornimmt, in Verbindung mit jener Starrheit in seinen Anschauungen über diese Entwickelung, leicht einen Parallelismus in der Ausführung zur Folge haben konnte. Nachdem der Dichter einmal den Stoff für Lucrece im Geiste durchgearbeitet, die einzelnen Situationen künstlerisch geschaffen, sich in den Charakter und die Stimmungen des Tarquin hineingelebt und sein eigenes Urteil in bestimmter Weise hatte aussprechen müssen, war es selbstverständlich, daß ihn bei Bearbeitung des Stoffes zu Macbeth der Zwang, sich in die Situationen und Stimmungen des Verbrechers zu setzen, darauf führen mußte, wie er einen ähnlichen Werdegang in Ursache und Wirkung, ähnliche Lagen und Stimmungen, wofern so etwas überhaupt vorlag, schon einmal durchdacht hatte. Durch seine Beweisführung höchst wahrscheinlich gemacht zu haben, daß Shakespeare bei der Abfassung des betreffenden Dramas durch das erwähnte Epos beeinflußt wurde, ist dem Verfasser um so mehr als Verdienst anzurechnen, als bisher „sämtliche Darsteller der Shakespeareschen Lebensauffassung an diesem Gemälde von erschütternder Wirkung vorbeigegangen sind".

7. **Dr. H. Hartmann**, Sheridan's School for Scandal. Beiträge zur Quellenfrage 46 S. Königsberg i. Pr. 1900. Progr.-Nr. 23.

Der Verfasser setzt mit einem Hinweis auf die geringe Geklärtheit der Quellenfrage des in Rede stehenden Stückes ein (S. 5 f.), zitiert bezw. bespricht dann die verschiedenen Meinungen über den Dichter und sein Lustspiel und betrachtet sodann kritisch die Bemühungen, welche gemacht sind, die Quellen des Lustspiels festzulegen, in ihrer geschichtlichen Reihenfolge, um für die weitere Betrachtung einen festen Untergrund zu gewinnen (S. 7—11). Um in der gegen Sheridan erhobenen Anklage der Abhängigkeit von allerlei Vorlagen oder gar des Plagiats zu völliger Klarheit zu gelangen, wird eine alle Einzelheiten der Handlung erschöpfende Analyse des Lustspiels gegeben (S. 12—27). Es folgt nun eine eingehende

Besprechung der Stellungnahme John Watkins' und Thomas Moores zu dem Dichter (S. 28—46). Das Ergebnis der ganzen Untersuchung ist: Sheridan hat für die Lästerschule weder Fieldings Roman Tom Jones, noch denjenigen seiner Mutter Sidney Bidulph, noch Molières Misanthrope, noch Wycherleys Plain Dealer benutzt. Da die Lästerschule noch viel gelesen wird, so wird die hier gebotene Analyse des Stückes vielen Fachgenossen gewiß recht erwünscht sein.

X. Realien.

1. Dr. **W. Parow**, Prof., Die Grundzüge der Verfassung Englands in organischer Entwicklung. 39 S. Berlin 1901. Progr.-Nr. 115.

Die schon im 14. Jahrhundert — aus Pflichten, nicht aus Rechten — entwickelte Selbstverwaltung war die Frucht der Versöhnung zweier Gegensätze, die der Verschiedenheit der die englische Nation bildenden Volkselemente entsprachen, des germanischen Freiheitsprinzips und des normannischen Staatsgedankens. Von diesen Gesichtspunkten aus wird hier die Entwicklung der englischen Verfassung bis zu ihrem historischen Höhenpunkte verfolgt und demgemäß behandelt: die germanische Freiheit (S. 4 f.), die Angelsachsen (S. 5—7), der Absolutismus im anglo-normannischen Lehensstaat (S. 7—9), die Begründung des nationalen Staatsgedankens durch die Magna Charta (S. 9—11), die Ausbildung der Selbstverwaltung (S. 11—13), die Entstehung des Parlaments (S. 13—15), die Tudors (S. 15 f.), die Stuarts und die Verfassungskrisis (S. 16—20). Hierauf wird im besonderen behandelt die englische Verfassung im 18. Jahrhundert, und zwar: 1. der aristokratische Charakter derselben (S. 20 f.), 2. die Grundzüge der Selbstverwaltung (S. 21—34) nach Kriegswesen, Polizei, Gerichtswesen, Finanzwesen; das Kabinet, die Krone, das Haus der Lords, das Haus der Gemeinen, das Parteiwesen, der Regierungswechsel, der Umschwung. Zum Schluß werden noch Streiflichter geworfen auf die Demokratisierung des englischen Volkes im 19. Jahrhundert, auf die bureaukratische Verwaltung, auf die Zersetzung des Parlamentarismus, um als Ziel der neuesten Verfassungsentwicklung das hinzustellen, daß die Gesellschaft den Staat unterwerfe, während Englands historische Größe darauf beruhte, daß die Gesellschaft dem Staat diente. Da man fast kein englisches Buch lesen und verstehen kann, ohne von den hier berührten Verhältnissen etwas zu wissen, so sei diese treffliche Abhandlung der Beachtung der Fachgenossen bestens empfohlen.

2. **A. Bähre**, Die University Extension Summer Meetings (Volkstümliche Hochschulkurse in England), ein Mittel zur Erweiterung und Vertiefung engl. Sprache u. engl. Lebens. 30 S. Kreuznach 1901. Progr.-Nr. 544.

Nach einem Exkurs über die Notwendigkeit der Kenntnis fremder Sprachen für die Deutschen als Vertreter einer Kultur- und Kolonialmacht (S. 3—5) geht der Verfasser zu der „Sprechmethode" über und bespricht einerseits die Hindernisse, welche der Ausführung derselben entgegenstehen, andererseits die Hilfsmittel, welche sie namentlich für die Lehrer bereit hat oder haben sollte (S. 5—8): kann es kein längerer Aufenthalt im fremden Lande sein, so muß es doch überhaupt einmal ein Aufenthalt dort gewesen sein. Der Verfasser hat einen solchen in Cambridge gelegentlich der Volks-Sommerhochschulkurse 1900 gemacht und schildert nun auf Grund eigner Erfahrung, wie man schon bei einem kürzeren Aufenthalt in England durch sie seine Kenntnis englischer Sprache und englischen

Lebens immerhin beträchtlich erweitern kann. Hierfür gibt er zunächst einen Ueberblick über die Einrichtung der University Extension überhaupt (S. 9—13), sodann über die Summer Meetings insbesondere (S. 13—15). Hierauf schildert er das von ihm in Cambridge mitgemachte, sowohl bezüglich der Masse des Gebotenen, wie bezüglich der Art der Darbietung (S. 15—24), namentlich hinsichtlich der Vervollkommnung der Sprachkenntnisse durch Vorlesungen, Ausflüge, Leben im College u. s. w. (S. 24 ff.). Allen, denen darum zu tun ist, durch Teilnahme an solchen Ferienkursen in England selbst nach der bezeichneten Seite hin ihr Wissen zu erweitern und zu vertiefen, wird die Abhandlung die erwünschte und nötige Information geben.

3. H. Krause, Reiseeindrücke aus Süd-England. Berlin 1901. Progr.-Nr. 118.

Der Verfasser schildert seine Abreise von Hamburg-Cuxhaven, die Fahrt über Cherbourg nach Plymouth (S. 3—5), den Aufenthalt in Plymouth (S. 5 ff.), die Besichtigung von Torquay, der nördlichen Riviera (S. 7), einen Abstecher nach Ansteys Cove und Cockington (S. 7 ff.), nach Dartmouth (Chaucers Dartemouthe) auf S. 10 ff., eine Fahrt den Dart aufwärts bis Totnes (S. 13 f.), und seinen Aufenthalt in Exeter (S. 14—18) und in Winchester (S. 18—22). Die mit einem gewissen Humor gewürzten Schilderungen von Land und Leuten sind ebenso unterhaltend, wie die Beschreibungen der betreffenden Sehenswürdigkeiten belehrend. Auch wer diese Gegenden nicht kennt, wird hieraus nicht nur selbst von ihnen einen angenehmen Eindruck erhalten, sondern auch bei seinem Unterricht manches für englische Volks- und Kulturgeschichte verwenden können: und das ist in unserer realiensüchtigen Zeit doch die Hauptsache!

XVI. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet
von
Oberlehrer G. K. Hauschild,
Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. Main.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen betreffen: Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff, Monographien zur Grammatik, Konversation, Vokabularien, Lesebücher, Uebungsbücher, Anthologien, Ausgaben, Sachliches, Literaturgeschichtliches, Methodisches.

I. Lehrgänge mit Lese- und Uebungsstoff.

1. S. Alge, Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. Unter Benützung von „Hölzels Wandbildern für den Anschauungs- u. Sprachunterricht". II. Teil. 6. verb. Aufl. 186 S. St. Gallen 1900, Fehrsche Buchh. Geb. 1,40 M.

Bezüglich des wesentlichen Inhaltes dieses zweiten Teiles des Algeschen Leitfadens dürfen wir auf die Besprechung von dessen fünfter Auflage im 49. Jahrg. S. 505 ff. verweisen. Der Lesestoff ist im großen und ganzen derselbe geblieben; neu sind nur vier Stücke zum Défini, die so angelegt sind, daß der Schüler sich das Lesestück erst selbst mit Hilfe der im Infinitiv angegebenen Verben zurechtmachen soll: freilich Angaben, gegen deren manche wir schon hier unsere didaktischen Bedenken auszusprechen nicht unterlassen wollen (z. B. Frédéric retenir par ficelle. Nous courir après). Wesentlich verkürzt, namentlich in den späteren Partien, erscheint das Lesestück La tâche du petit Pierre, welches von der 33. Nr. (S. 33) an bis zur 67. (bis S. 108) den Lese- und Uebungsstoff liefert. Wenn so auch der Lese- und Uebungsstoff an sich kein wesentlich anderer ist, so ist doch die Art des Auftretens des letzteren eine ganz andere geworden; denn 1. die früher fast jeder Uebung beigegebenen Questions sind jetzt ganz weggefallen; 2. die früher immer eine Gruppe von Lesestücken zusammenfassende Répétition de mots et de phrases ist ebenso verschwunden, wie die früher den Schluß des Ganzen bildende Dérivation des mots. Dagegen sind 3. an Stelle der Questions jetzt von vornherein Thèmes getreten, welche, immer nur auf französisch, verlangen: Veränderung der Zeiten des Lesestücks, Bildung von finiten Verbalformen zu den angegebenen Infinitiven, Veränderung der Personen des Lesestückes, Aufgaben zur Vervollständigung von gegebenen Sätzen durch als fehlend angedeutete Satzglieder, Aufgaben zur Ersetzung von Satzgliedern und Satzarten bezw. von Wortarten und Redeteilen durch andere, Aufgaben zur Unterscheidung und richtigen An-

wendung von Synonymen, Aufgaben zur Einsetzung der verlangten Satzglieder oder Redeteile in gegebene Sätze, Aufgaben zur Bildung von Sätzen nach gegebenen Mustern. 4. Von dem zusammenhängenden Lesestoff ist jede der 34 Nummern so behandelt: a) eine Répétition de mots verlangt entweder Erklärung von angegebenen Wörtern oder Formenbildungen oder Angabe bezw. Unterscheidung von Synonymen oder Ersetzung oder Vervollständigung von Wörtern bezw. Satzgliedern oder die Angabe von erfragten Orts-, Zeit- u. s. w. Bestimmungen oder Wortbildung und -ableitung oder Ausführung gegebener Befehle oder Einsetzung von als fehlend bezeichneten Wörtern oder Sätzen oder Erzählungen nach gegebenen Stichwörtern; b) Exercices verlangen Satzbilden nach infinitivischen Angaben, Formenbildungen, Ersatz bezw. Einsatz von anderen Wort- oder Satzarten, Verwandlung der direkten in indirekte Rede und umgekehrt; sie geben ferner Sätze, aus denen c) die Règles abstrahiert werden sollen. Das behandelte grammatische Gebiet ist im wesentlichen Formenlehre und Syntax des Verbs, Präpositionen und Konjunktionen. Es wird zusammengestellt in 5. der Grammaire (S. 110 bis 120), in welcher auf französisch kurz die betreffenden Ergebnisse nach der gewöhnlichen Reihenfolge der Redeteile mit zahlenmäßigen Verweisen auf die vorausgegangenen Fundorte der angegebenen Beispiele vorgeführt werden. Hieran schließt sich 6. eine Répétition (S. 120—128), in welcher zu den in der Grammatik behandelten Redeteilen Aufgaben in der Weise gestellt werden, daß die hier vorgeführten Sätze oder Wörter in der verlangten Weise umgeändert, ergänzt, vervollständigt oder überhaupt erst neu gebildet werden. Es folgt nun 7. das Vocabulaire (S. 129 bis 183) einsprachig (also nur französisch) alphabetisch angelegt: in der Hauptsache eine Zusammenstellung der Sätze und Gelegenheiten, in welchen sich das betreffende Wort im vorausgehenden Lesetexte findet. Der Schüler soll also aus dem Zusammenhange bezw. aus der Umgebung, in der ein Wort auftrat, sich erinnern, was es dort wohl bedeutet haben mag: denn auf deutsch ist ihm ja das auch dort nicht gesagt worden! Ein fester ureigner Begriff hat sich für das fremde Wort auch dort meist nicht bilden und einstellen können: wofür wir u. a. im 49. Jahrg. S. 504 f. hinreichend beweisende Beispiele glauben beigebracht zu haben. Wo aber die Bedeutung von Wörtern in diesem „Vocabulaire" nicht bloß aus ihrem dereinstigen Vorkommen im Satze erschlossen werden kann und soll, da können wir die zu diesem Zwecke angegebenen französischen Umschreibungen meist nicht als ein probates Mittel ansehen, den Schüler zu einem sicheren Gefühl für die richtige Bedeutung dieser Wörter zu bringen — nicht einmal in der fremden Sprache, und wenn er noch so sehr in ihr zu denken gewöhnt worden wäre. Wir dürfen hierfür im allgemeinen auf das verweisen, was wir in dieser Beziehung zu dem Vocabulaire alphabétique der Lectures et Exercices desselben Verfassers im 52. Jahrg. S. 530 angegeben und gesagt haben. Oder ist das Wesen des „botanischen Gartens" erklärt mit grand jardin où il y a un grand nombre de belles fleurs? Weiß der Schüler nun, was „der Hecht" ist, wenn ihm gesagt wird un poisson, animal qui nage très bien? Ist „das Eichhörnchen" zu erraten aus petit animal des forêts qui sait très bien grimper; il saute de branche en branche, d'arbre en arbre? Tun letzteres die Vögel nicht auch? Könnte man ersteres nicht auch von dem Spechte, von der Wildkatze u. a. sagen? Geht die Bedeutung von hiver daraus hervor, daß es als quatrième saison de l'année bezeichnet wird? Das hängt doch ganz davon ab, von wo man anfängt zu zählen!

Gibt es nicht auch noch andere Tiere, von denen man, wie hier vom „Bären" gesagt ist, sagen kann: gros animal, qui se trouve sur les montagnes et dans les forêts; das il gronde ist doch ein zu wenig unterscheidendes Merkmal! Gibt es eine „Geldrolle" quand nous mettons une pièce de 20 francs sur une autre, une troisième sur les deux etc. il y a un rouleau: das ist doch nur erst ein Geldhaufen, aber keine Geldrolle! Ich denke, diese wenigen Beispiele von vielen werden genügen, um das, wir wollen nicht sagen Unrichtige, aber doch Unzureichende eines solchen Lehrverfahrens zu kennzeichnen. Es ist nur zu bedauern, daß der Verfasser sein in der sonstigen methodischen Bearbeitung wieder so trefflich fortgeschrittenes Buch durch dieses psychologisch und pädagogisch gleich anfechtbare Verfahren geschädigt hat.

2. J. Bechtle, Französische Sprachschule für die Unterstufe. Mit 1 Kärtchen u. 7 Bildern. VIII u. 240 S. Stuttgart, P. Neff. Geb. 2,40 M.

Man darf dieses Buch als einen recht glücklichen Vermittelungsversuch zwischen der alten und neuen, d. h. zwischen der nur grammatisierenden und nur parlierenden Methode begrüßen; denn es wahrt zwar auf der einen Seite dem französischen Unterricht seinen formalbildenden Wert durchaus, auf der andern Seite berücksichtigt es aber doch auch die berechtigten Forderungen der neueren Pädagogik und das praktische Bedürfnis so weit, wie dies im Klassen- und Massenunterricht möglich ist, und es kann immerhin als ein Zeichen seiner praktischen Verwendbarkeit angesehen werden, daß es von jenen Gesichtspunkten aus besonders an Schulen wird verwendet werden können, an denen Anhänger beider Richtungen nebeneinander wirken; denn sie werden beide ihre Rechnung dabei finden. Das mag aus der Beschreibung seiner Anlage und Ausführung hervorgehen. Es bietet: I. Lautlehre und Aussprachеübungen (S. 1—13), II. Wort- und Satzlehre (S. 14—61), III. Uebungsbuch (S. 62—168), IV. Lesebuch (S. 169—219), V. Vokabular (S. 220—240). Der Anhang (Karte von Europa, geographisches Typenbild, Schloßplatz von Stuttgart, Linden in Berlin, Louvre und Tuilerien in Paris, Kampf um den Mont Mesly, Hamburger Hafen, Kriegsschiffe) ist trotz des die Bilder begleitenden französischen Textes nicht besonders paginiert. Die Lautlehre gibt im wesentlichen nur tabellarische Uebersichten über die verschiedenen Laute und die Musterwörter zu ihnen; denn der Schüler soll die Aussprache vom Lehrer, die Orthoepie nur durchs Ohr lernen. Das mag gegenüber den oft nur verwirrenden und doch auch erst zu erklärenden, einzuprägenden und einzuübenden phonetischen Transskriptionszeichen ganz recht sein: nur hätte der Verfasser dann konsequent sein müssen und lieber gar keine Aussprachebezeichnungen machen dürfen; denn ebenso wie kurz a mit ă, so konnte auch kurz u mit ŭ bezeichnet werden; einem ă konnte ŏ, einem ä konnte ŏ entsprechen. Gut ist die Zusammenstellung von Wörtern mit den verschiedenen Buchstabenbildern, durch welche ein Laut dargestellt werden kann, ebenso die Zusammenstellung von Sätzen, in welchen verschieden lautende Wörter gleicher Schreibung vorkommen; gut sind ferner die Scherzübungen und die zwölf französischen Lieder, die nach den beigesetzten deutschen Melodien gesungen werden können; sie können in der Tat zur Belebung des Unterrichts und zur Aneignung einer flotten Aussprache recht gut verwandt werden. Aus Gründen der Handlichkeit folgt nun die Wort- und Satzlehre, letztere mit ersterer verbunden, soweit das überhaupt für die Unterstufe möglich und nötig ist. Die Formenlehre ist nach

der gewohnten Reihenfolge der Redeteile angelegt; sie zeichnet sich aus durch ihren Reichtum von Beispielen, die stets durchgeführten Paradigmen und ihre übersichtlichen tabellarischen Zusammenstellungen. Mehr Sichtung bezw. eine zum Teil andere Ordnung der Beispiele wäre nur zu wünschen für die Femininbildung der Adjektive und für die Adverbbildung. Den Glanzpunkt des Buches bildet das Uebungsbuch. An grammatischem Stoff behandelt es in den ersten 35 Lektionen (S. 62 bis 115): Artikel, Numerus, Grundzahlen, Präsens und Imperativ der ersten Konjugation; Präsens von avoir mit Perfektbildung, adjektivische Demonstrativ- und Possessivpronomen; Präsens von être, substantivische Possessivpronomen; Motion und Komparation der Adjektive; Präpositionen und Deklination; Wortstellung; Zahlwörter; Imperfekt und Défini der ersten Konjugation und der beiden Hilfsverben mit den zusammengesetzten Zeiten des Aktivs; Bildung des Futur und Konditional der Hilfsverben und der ersten Konjugation. Sechs von diesen Lektionen sind der Wiederholung bezw. Zusammenstellung des im Vorausgehenden methodisch behandelten Lehrstoffes gewidmet. Die nächsten 37 Lektionen (S. 115—168) behandeln Bildung und Gebrauch des Konjunktivs der genannten Verbalgruppen; die Tempusbildung der zweiten Konjugation, unregelmäßige Pluralbildung, Teilungsartikel, Apposition; die Tempusbildung der Verben auf -oir, sowie die der vierten Konjugation; Einzelheiten zur Flexion; aktives, passives und reflexives Verb; die Personal- und Fragepronomen beider Art; die übrigen Pronomina; die Partizipien. Dieser Lehrstoff wird zur Anschauung gebracht durch je ein einführendes Lesestück jeder Lektion (lecture). Diese Lesestücke bewegen sich in einem bestimmten Anschauungs- oder Begriffskreise aus dem Vorstellungs-, Lern- und Interessenkreise der Schüler (Tätigkeiten von Lehrern und Schülern, Schüler und Schule, Rechenaufgaben, Personenbeschreibungen, Buch und Aufgabe, Rang, Familie und Verwandtschaft; Gärtner und Garten, Krankheit, Alter und Leben; Dorf, Stadt, Vaterland; Schule und Haus; Krieg, Soldat und Heer; Flotte und Schiffe; Kameraden und Freunde; Prüfung und Pflichten; Kinder und Eltern; Naturreiche; Handel und Gewerbfleiß; Städtebeschreibungen; Besuch; Tagewerk; Spiele; Maschinen; Tugenden und Zustände). Die Sätze dieser Lesestücke sind zwar numeriert, doch stehen sie, ebenso wie ihre Wörter, in einem inneren sachlichen und denknotwendigen Zusammenhang: wodurch das Erlernen oder auch Erraten der Vokabeln, das Verständnis der Sprachformen und die Auffassung der Sprachregeln erleichtert und gefördert wird. Scheinbar ferner liegende Stoffe werden durch die beigegebenen Illustrationen (s. o.) noch außerdem veranschaulicht. Mehr der Einübung als der Anschauung dient der zweite Teil jeder Lektion, die Questions, welche das Gehörte bezw. Gelesene wiederholend verarbeiten und den Schüler zu selbständiger Fragebildung veranlassen sollen. Meist nur der Einübung dienen die Exercices, französische Einzelsätze im Anschluß an das Lesestück, welche auch die berühmten Befehle mit der Zusicherung ihrer Ausführung enthalten (Apporte le cahier! J'apporte le cahier! Apportez les cahiers! Nous apportons l. c.). Sie zeichnen sich ganz besonders aus durch ihre Aufgaben im Satzkonjugieren, enthalten aber auch alle jene Aufgaben, welche die analytische Methode verlangt: Umformungen der Sätze nach Tempus, Numerus und Person, Ersatz der Substantive durch Pronomina, Anstellung von Vergleichungen, Verwendung von Gegensätzen und Synonymen, Verwandlung der Behauptungen in Fragen, der Bejahungen in Verneinungen u. dgl., Kon-

struktions- und Satzbildungsaufgaben, Verwandlung des Aktivs ins Passiv und umgekehrt, u. s. w. Nur die Einübung des behandelten Stoffes haben die Thèmes jeder Lektion im Auge: deutsche Sätze, deren Inhalt sich sachlich und sprachlich an die vorausgehenden Nummern anschließen. Wie nun die Reihenfolge der Lektionen im einzelnen nicht notwendig eingehalten zu werden braucht — mit dem Ausgang von der ersten Konjugation wird ja wohl jedermann einverstanden sein —, so ist auch niemand gebunden, sich zunächst nur an das Uebungsbuch allein zu halten: sondern wem die Uebungsstoffe nicht abwechslungsreich und lebendig genug oder zu stoffarm erscheinen sollten, dem bietet das Lesebuch mit seinem vielseitigen Inhalt noch Gelegenheit genug zu solcher Abwechslung und Belebung oder auch zu freierer selbständiger Behandlung seines Unterrichts. Es bietet: 1. vier Briefe von großen Persönlichkeiten an Kinder oder Freunde, 36 Fabeln, Geschichtchen und Anekdoten, zuletzt eine in acht Charakterzügen gefaßte Analyse des Robinson (S. 169 bis 185); 2. 49 Anschauungsstoffe und Züge aus dem Kinder- und Naturleben, aus Geographie und Geschichte (Körper, Kleidung, Seele, Mutter und Kind, Buch, Stahlfeder, Spiele, Jahreszeiten, Wasser, Leuchtturm, biblische Stoffe, Züge aus der alten Geschichte, desgleichen aus der neueren deutschen Geschichte). Wer also von wirklich „zusammenhängenden" Stücken, von der direkten oder indirekten Anschauung ausgehen will, wird hier seine Rechnung finden. Wer es aber nicht will und doch lieber mit dem Uebungsbuch anfängt, der kann immerhin den dort stehenden Lesestoff durch den aus dem Lesebuche ergänzen, namentlich aus dessen zweitem Teile: wofür der Verfasser eine gewisse Direktive gibt durch seine „unmaßgebliche Verteilung der Nummern des Lesebuchs im Anschluß an die Leçons des Uebungsbuches" (S. VIII). Das Lesebuch schließt ab mit einer Zusammenstellung von Sprichwörtern und Schulredensarten (S. 217 ff.). Das Vokabular (s. o.) gibt die Vokabeln zu den einzelnen Lektionen nach der Reihenfolge ihres Auftretens in ihnen. Nach dem Vorausgehenden darf man dem Verfasser gewiß darin recht geben, daß sein Buch an Schulen mit Anhängern beider Methoden sehr gut benutzt werden kann. Denn „die Anhänger der alten Methode werden die französischen Sätze der Leçons lesen und übersetzen lassen, in Frage und Antwort behandeln, zur Veranschaulichung und Ableitung grammatischer Regeln verwenden und in Uebungen und Nachbildungen, zu denen auch die Thèmes gehören, verarbeiten. — Die Freunde der neueren Richtung, der direkten Methode („montrer et mimer!") werden sie zuerst frei im Anschauungsunterricht entwickeln und dann erst lesen lassen und verarbeiten. Dabei steht es natürlich jedem frei, die Thèmes wegzulassen oder nicht".

3. Dr. O. **Börner**, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Uebungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Vereinfachte Bearb. der Ausg. B, für Mädchenschulen (nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894). III. Teil. Stoff für das dritte Unterrichtsjahr. Mit 1 Vollbilde: Der Herbst. VI u. 132 S. Hierzu ein grammatischer Anhang. 76 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2 M.

Der erste und zweite Teil dieser vereinfachten Bearbeitung wurden im 53. Jahrg. S. 541 f. angezeigt, wo auch die nötigen Angaben über das Verhältnis derselben zum Hauptwerk und zur eigentlichen Mädchenschulausgabe desselben gemacht sind. Auch hier umfaßt I. die Grammatik mit Uebersetzungs-, Sprech- und Aufsatzübungen 16 Lektionen (S. 1 bis 57): jede in der bekannten Weise in Grammaire, Exercice, Thème,

Conversation und Composition gegliedert. Das Exercice kann in zusammenhängenden Lesestoff und — mit ihm nur in sehr losem Zusammenhange stehende — Einzelsätze zerfallen; auch kann es durch eine Récapitulation oder durch ein Exercice de grammaire nachträglich erweitert sein, welche beide im wesentlichen Ergänzungsaufgaben zu Sätzen mit Stichwörtern, infinitivischen Angaben u. dgl. enthalten. Von Zeit zu Zeit tritt zu jenen fünf Hauptteilen der Lektionen auch noch als Poésie ein Hinweis auf ein Gedicht des Anhangs, welches im Anschluß an die betreffende Lektion gelesen, behandelt und gelernt werden soll. Die Grammatik behandelt nacheinander: Konjunktiv, Passiv, Pronomen, Adjektiv, Steigerung, Adverb, Reflexives Verb, Behandlung der Partizipien, Verben in -re, Präpositionen und Konjunktionen. Der Lese-, Unterhaltungs- und Aufsatzstoff bietet geschichtliche Züge, Anekdoten, Fabeln, geographische Schilderungen und Reisebeschreibungen bezw. Erlebnisse, Briefe, und bespricht u. a. Stadt und Dorf, Zeit und Wetter, die Uhr, die Familie, Mahlzeiten und Besuche, körperliches Befinden u. dgl. Im (II.) Anhang werden geboten: A. zehn Gedichte über Gott, Natur und Familie, sechs über verschiedene Gegenstände, zwei Fabeln (S. 58—68), B. elf Anekdoten und Erzählungen, sechs Fabeln (S. 69—80), C. Muster von Briefen und Billetten (S. 80—85), D. die Besprechung des Herbstbildes (S. 86—93), E. sechs Lieder mit beigegebenen Melodien (S. 94—97). Hierauf folgen die nicht alphabetischen Wörterverzeichnisse zu den Lektionen 1—16 (S. 98 bis 114) und zu den Gedichten (S. 114—119). Die für die übrigen Teile des Buches nötigen Wörter sind dem alphabetischen Wörterverzeichnisse zu entnehmen (S. 120—132).

4. Dr. O. **Börner** u. Dr. R. **Dinkler**, Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besond. Berücksicht. der Uebungen im mündl. und schriftl. freien Gebrauch der Sprache. Ausg. E für Fortbildungs- u. Gewerbeschulen. I. Teil. Mit 2 Hölzelschen Vollbildern (Winter u. Frühling). 104 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Der Hauptteil dieses Buches wird von den dreißig Lektionen (S. 1 bis 68) gebildet, in welchen nacheinander behandelt werden: Bestimmter Artikel, Präsens von être, Plural, unbestimmter Artikel, adjektivische Demonstrativpronomen, Präsens von avoir, adjektivische Possessivpronomen, Imperativ, Zahlwörter, Komparation, Wortstellung, Demonstrativpronomen, Teilungsartikel, Präsens der zweiten und dritten Konjugation, die Bildung der übrigen Tempora in dem angegebenen Bereich, Femininbildung, Interrogativpronomen, Partizipien und Infinitive, Personalpronomen und Pronominaladverbien. Dieser grammatische Stoff wird zunächst veranschaulicht bezw. eingeführt in einem ein Sach- und Sprachganzes bildenden Exercice; er wird eingeübt und in Bewegung gesetzt in der an dieses anschließenden Conversation; er wird zum Bewußtsein gebracht bezw. aus dem Vorausgegangenen abstrahiert und in Regeln gefaßt in der Grammaire; seine Aneignung und sein Besitz endlich wird kontrolliert durch das deutsche Sätze zum Hin-Uebersetzen enthaltende Thème. Zu diesen jeder Lektion angehörigen Teilen können noch hinzutreten: ein Exercice de prononciation (abschließend mit der 13. Lektion), eine Poésie, ein Exercice de grammaire, ein Exercice de composition und Dérivations bezw. Familles de mots. Der Lese-, Unterhaltungs- und Uebersetzungsstoff geht von der direkten Anschauung, d. h. dem Schulzimmer und seinen Gegenständen aus, geht dann zum Wohnzimmer über, bespricht die männlichen und weiblichen Kleidungsstücke, den menschlichen

Körper und sein Befinden, Zeit, Wetter und Alter, Jahreszeiten und Feste, Familie und Familienleben, Verwandtschaft und Besuche, Stadt- und Landleben, Speisen, Getränke und Mahlzeiten, Gewerbe und Berufe, Reiseerlebnisse, untermischt mit entsprechenden Gedichten, Anekdoten und Fabeln. Die besonderen grammatischen Aufgaben verlangen: Satzkonjugieren, Formen bilden, Verwandlung der Aussageweisen, Sätze bilden, Formen und Wörter einsetzen, Numerus verändern, Personen verändern, Wortklassen gegeneinander eintauschen: alles im großen und ganzen in der aus den übrigen Teilen des Börnerschen Unterrichtsganges bekannten Weise. Die wesentlichste Abweichung, daß hier nicht von der Grammatik und ihren Beispielen ausgegangen, sondern von dem Lese- und Unterhaltungsstoff zur Grammatik übergeleitet wird. Diese selbst wird im System und mit vollständiger Durchführung der Paradigmen auf S. 69—85 dargestellt. Das Buch schließt mit dem dem Gange der Lesestücke folgenden Wörterverzeichnis (S. 86—104). Das Buch wird den im Titel bezeichneten Schulen für das erste Jahr des französischen Unterrichts bei wöchentlich vier Stunden gewiß gute Dienste zur Erlernung und Verwendung dieser Sprache — namentlich im mündlichen Gebrauche — gewähren.

5. **H. Enkel**, Dr. **Th. Klähr** u. **H. Steinert**, Lehrbuch der französischen Sprache für Bürgerschulen (Knaben- u. Mädchenklasse). I. Teil. 9. unveränd. Aufl. 116 S. Dresden 1901, A. Huhle. Geb. 1,20 M.

6. — — II. Teil. 4. Aufl. 174 S. Ebendas. 1900. Geb. 1,60 M.

Bezüglich des ersten Teiles dieses Lehrganges dürfen wir auf die Anzeige seiner ersten Auflage im 44. Jahrg. S. 541 f. und seiner sechsten im 51. Jahrg. S. 450 verweisen. Der zweite Teil wurde in erster Auflage im 44. Jahrg. S. 542 f. besprochen. Er ist seit der zweiten Auflage zur Hebung der Sprechfähigkeit der Schüler um einige Dialoge vermehrt, auch weist der Anhang einige Briefe mehr auf. Die alphabetischen Wörterverzeichnisse (französisch-deutsch S. 139—156 und deutsch-französisch S. 157 bis 174) sind entsprechend gewachsen.

7. **W. Nicolay**, Elementarbuch der französischen Sprache für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen. VIII u. 183 S. Wiesbaden 1901, O. Nemnich. Geb. 2,50 M.

Dieses Buch unterscheidet sich von den meisten Werken dieser Art zu seinem Vorteil dadurch, daß es bei dem Schüler einerseits keine besonderen Sprachkenntnisse voraussetzt, andererseits bei allem Streben, den Schüler auf seinen eigentlichen Beruf vorzubereiten, ihn doch auch noch mit manchem Wissenswerten aus anderen Gebieten bekannt macht, und daß es ihn endlich unbeschadet der Einführung in die Handelskorrespondenz nicht bloß zu einer allgemeinen sprachlichen Bildung führt, sondern auch im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache auszubilden sucht. Was das Buch gerade in letzterer Hinsicht bietet, ist ganz besonders anzuerkennen: die Fragen, welche das Buch enthält und zu welchen es anregt, sind so reich ihrer Menge, so mannigfaltig ihrer Art, so bunt ihrem Inhalte nach, dabei so wenig trivial und oberflächlich, daß sie nicht bloß dem Lehrer eine allgemeine Richtschnur für die Anknüpfung und Leitung einer guten Konversation bieten, sondern auch dem Schüler als Muster dienen können, wie er wohl einmal selbständig Fragen zu stellen, Meldungen zu machen, Berichte zu erstatten hat. Einen Teil dieser lobenswerten Eigenschaften würde freilich der Fragestoff des vorliegenden Buches nicht haben, wenn er nicht an dem vorausgehenden Anschauungs- und Lesestoffe einen so

guten Ausgangs- und Stützpunkt hätte. In den ersten vier Lektionen von der direkten Anschauung und Benennung der Gegenstände der nächsten Umgebung des Schülers ausgehend, behandelt er des weiteren in zusammenhängenden Stücken das Schulzimmer, den menschlichen Körper, die Verwandtschaft, die Zeit, die französischen Münzen, Maße und Gewichte, die Uhr, Erlebnisse und Ereignisse eines Schüler- bezw. Lehrlingslebens, Europa, Frankreich (volkswirtschaftlich, Hafen von Marseille, Laffitte), Papierhandlung, Eisenbahnen, Gewerbe, Jahreszeiten und Wetter, Stadt und Stadtleben, bis mit dem 42. Stücke (S. 78) die Einführung in die Korrespondenz beginnt (Technik des Briefschreibens, Muster von Briefen, Billetten, Annoncen, Rechenaufgaben, Büreauleben, Handlung und Geschäftsaktionen, Bücher und Buchführung, Wechsel und Checks, Rechnungen und Quittungen, Börse und Börsengeschäfte). Zwischen eingestreut finden sich Anekdoten, geschichtliche Erzählungen u. dgl., deren Gegenstände und Personen mehr oder weniger zu dem Handelsleben in Beziehung stehen (Phönizier, eisernes Zeitalter, Edelsteine, Geschicklichkeit der Engländer, Ph. Oberkampf, Keller und Frege, R. Lenoir, Handelsgeschichte, Colbert und Turgot). Ein Teil dieses Stoffes (12 Nummern) tritt in poetischem Gewande auf mit besonderer Berücksichtigung von Lafontaine, Chateaubriand, Cantal, Prudhomme und Proudhon. Auf diesen Anschauungs- und Lesestoff (A) der Lektionen — Exercices nennt sie der Verfasser — folgt als B dessen französische Besprechung und Behandlung. Diese zerfällt 1. in die oben schon gerühmten Fragen und Anweisungen, durch welche allmählich alle Frage-Elemente herangebracht werden; 2. in die Aufgaben grammatisch-lexikalischer Art (Satzkonjugieren; Vertauschung der Artikel; Sätze bilden; Gebrauch der verschiedenen Aussageformen; Veränderung der Sätze bezüglich der Personen, Zahlen, Zeiten und Genera Verbi; Anstellung von Vergleichen; Anwendung synonymer Wörter, Ausdrücke, Satzteile und Satzkonstruktionen; Verwandlung der Satzverbindungen in Satzgefüge und umgekehrt; Wörter und Satzglieder einsetzen oder vertauschen; Satzglieder oder Sätze nach Stichwörtern und infinitivischen Angaben einsetzen oder vertauschen. Anwendung des richtigen Modus und Tempus): ein Material, welches an Reichhaltigkeit und Gründlichkeit, Mannigfaltigkeit und Abwechslung den Fragestoff noch übertrifft. Der 3. (C) Abschnitt jedes Exercice ist — das einzige Deutsch, das sich im ganzen Buche findet — die an dem vorausgehenden Lesestoffe angeschaute, durch den Frage- und Aufgabenstoff erarbeitete grammatische Regel zu bezw. das grammatische Ergebnis aus dem Vorausgehenden. Insofern unter den Aufgaben sich solche befinden, welche die Konjugation irgend welcher Tempora von Verben verlangen, welche aus dem Vorhergehenden nicht vollständig gewonnen oder induziert werden können, so muß man sich an die auf die Exerzitien (S. 1 bis 132) folgende Zusammenstellung (S. 133—159) der Konjugation des Verbs (Hilfsverben, drei Konjugationen, passives und reflexives Verb, Unregelmäßigkeiten der Konjugation und unregelmäßige Verben) halten, in welcher alle Formen angegeben sind, welche nicht unmittelbar nach dem Ableitungsschema gebildet werden können. Das Buch schließt mit einem den Exerzitien und ihrem Lesestoffe sich der Reihe nach anschließenden Vokabular (S. 160—183). Nach allem wird man dem Verfasser, der methodisch den modernen Bestrebungen auf neusprachlichem Gebiete huldigt — nur die Lauttafeln mit phonetischem Zubehör ersetzt er durch das lautrichtige Vor- und Nachsprechen — zugeben können, daß unsre jungen Kaufleute, die als Neulinge an die französische Sprache heran-

treten, sich mit seinem Buche in möglichst kurzer Zeit dasjenige Maß von Kenntnissen aneignen werden, durch welches sie befähigt werden, nachher mit wenig Mühe und gutem Erfolg die Handelskorrespondenz zu bewältigen.

8. **Clemens u. Helene Pilz**, Französisches Lehrbuch für Volksschulen und Privatunterricht nach den Bestimmungen vom 26. Febr. 1901 über franz. Rechtschreibung. I. Teil. Lehrerausg. XXXII u. 80 S. Leipzig 1901, J. Klinkhardt. Brosch. 1 M., kart. 1,20 M.

Ausgehend von dem Bestreben der Städte, den französischen Unterricht in den Volksschulen einzuführen oder weiter auszubauen, betonen die Verfasser, daß es hierbei darauf ankomme, nach einer recht einfachen, zielbewußten und praktischen Methode zu unterrichten und zu lernen. Mit ihr würden die vielen Dispensationen von diesem Unterricht aufhören oder wenigstens beschränkt werden können. Durch sie würde Lehrern und Schülern aber auch Lust und Liebe zu diesem Gegenstande erhalten bleiben, was bei der Schwierigkeit der französischen Sprache für Lehren und Lernen ohnedies besonders nötig ist. Das vorliegende Buch will nun Freunden eines formal-bildenden und praktischen französischen Unterrichts etwas bieten, was diese Arbeit ebenso angenehm wie einfach gestalten soll. Das ganze Werk ist auf drei Bände für fünf Jahre berechnet. Der vorliegende erste Band hat es mit dem ersten, dem Anfangsjahr des französischen Unterrichts, zu tun, und soll eventuell Schulen mit einjährigem französischen Unterrichte überhaupt genügen. Doch ist es innerhalb des Gesamtplanes auf Kinder von etwa zehn Jahren berechnet. Die hier vorliegende Lehrer-Ausgabe des ersten Bandes umfaßt: 1. Winke für die methodische Behandlung des gebotenen Materials. Sie gehen den einzelnen Lektionen — es sind deren 60 — nach und werden gewiß mancher jüngeren Lehrkraft recht willkommen sein. Aus der Einführung in die 13. Lektion geht hierbei hervor, daß das Lehrbuch bis dahin noch nicht in der Hand der Schüler zu sein braucht, aber von da an sein muß. Das Lernen und Hersagen von Sätzen und Lesestücken spielt nach sonstigen Bemerkungen auch hier eine große Rolle: wie denn überhaupt hier „Reform" im großen Stile getrieben wird. Wir rechnen hierzu nicht Bemerkungen, wie: „um einer einförmigen Lehrweise vorzubeugen, kann hier und an anderen Stellen des Buches von dem Lesestücke ausgegangen werden" (21. L.), auch nicht: „hier kommen Befehle vor, die künftig immer in französischer Sprache gegeben werden möchten" (2. L.), oder „die französische Sprache wird jetzt immer mehr im Unterricht vorherrschend" (12. L.!); ebensowenig: „von jetzt an möchte beim Lesen darauf geachtet werden, daß die Schüler im Satze Pausen machen, daß sie aber alle Teile des Satzes fließend lesen, nicht im hergebrachten Schulton, sondern annähernd in dem Tempo, welches ein Lehrer in einer Elementarklasse Frankreichs einschlägt" (4. L.), oder „von vornherein möchte recht darauf geachtet werden, daß das der deutschen Sprache eigentümliche Absetzen oder Trennen der einzelnen Wörter des Satzes wegfällt und daß die einem Teile des Satzes angehörenden Wörter wie ein einziges Wort zu sprechen sind" (19. L.), wie wir denn überhaupt allem, was in phonetischer oder orthoepischer Beziehung gesagt ist, unsre Zustimmung nicht versagen können. Wie wir oben nichts gegen den Ausgang von dem dafür zurechtgemachten Lesestücke hatten, so auch nicht gegen die hier öfters empfohlene Anwendung von Bildern, Anschauungsbildern, Wandtafelzeichnungen u. s. w. Dagegen ist es unter Umständen doch schon recht bedenklich, wenn

beim Singen — es sind hier vier Lieder mit Melodien als Lektionsstoffe behandelt — zunächst „das militärische Grüßen, dann das Knallen der Peitsche, schließlich das Waschen der Frauen unten an der Brücke" nachgeahmt werden soll, und wenn die Mädchen, in deren Klassen das Lied als Reigen gedacht ist, den Tanz unterbrechen sollen, „um die betreffenden Bewegungen nachahmen zu können". Am allerwenigsten können wir es, gerade weil es sich um Volksschulen handelt, diesem Buche als einen Ruhm oder Vorzug anrechnen, daß alles in ihm „in französischer Sprache gedruckt ist, sogar die Aufgaben, deren Wortlaut das Kind am Anfange noch nicht verstehen kann". Aber selbst angenommen, daß „das Verstehen und Sprechen der fremden Sprache das eigentliche Ziel der Elementarschule", oder daß das Ziel des französischen Unterrichts an Volksschulen „die Anleitung der Schüler zum freien brieflichen Verkehr mit jungen Franzosen" sein müßte, so müssen wir es aus allgemeinen und für diese Gattung von Schulen ganz besonderen Gründen ablehnen, denn es heißt: „Die Bedeutung sämtlicher Ausdrücke im Deutschen kommt hier nicht in Betracht. Einzelne Ausdrücke kennen die Schüler; von anderen erraten sie den Sinn, noch andere brauchen sie noch nicht zu wissen" (2. L.!), oder: „die Schüler werden anfangs an der Handbewegung des Lehrers, bald auch ohne dieselbe den Sinn dieser Worte erraten, ohne sie aussprechen zu können" (12. L.), oder: „alle Wörter und Wendungen, die dem Schüler nun bekannt sind, möchte man nie mehr in deutscher Sprache gebrauchen. Man scheue sich auch nicht, hier und da ein fremdes Wort einzustreuen, das sich aus dem Zusammenhange erklärt. Der Lehrer wird sich bemühen, so wenig als nur möglich deutsche Wörter in den französischen Stunden anzuwenden. Die in allen diesen Lektionen vorkommenden französischen Sätze sollen auch nicht ins Deutsche übersetzt werden. Freilich wird hier und da ein deutsches Wort ganz gut sein, um schwache Schüler auf der richtigen Fährte zu erhalten" (24. L.), oder: „man sei dabei nicht zu ängstlich, sondern scheue sich nicht, ein den Schülern noch unbekanntes Wort zu gebrauchen, das sie sich aus dem Zusammenhange erklären können" (34. L.). Wenn es zur 34. Lektion heißt: „Es bleibt dem Lehrer überlassen, ob er die Schüler in der französischen Stunde mit tu anredet. Wir wählen vous, weil es in Frankreich zwischen Lehrer und Schüler üblich ist. Das Duzen ist nur im engen Familienkreise gebräuchlich" (34. L.), so würden wir uns sicherlich für tu entscheiden, trotzdem es nicht „genuin französisch" ist, aber weil es dem deutschen Schüler solcher Schulen „natürlich" ist. Es mag an diesen Zitaten aus den methodischen Bemerkungen der Verfasser zu den einzelnen Lektionen genug sein, um ihren methodischen Standpunkt zu charakterisieren. Wir vermögen ihn gerade gegenüber den Zwecken und Zielen, welche der fremdsprachliche Unterricht an den Volksschulen nur haben kann oder haben sollte, nicht als einwandfrei bezeichnen. Mit seiner hier versuchten Durchführung an sich darf man sich im großen und ganzen einverstanden erklären. Fast jede der 60 Lektionen umfaßt: 1. Exercice de prononciation, 2. Ecrivez —, 3. Lisez —, 4. Devoirs. Die Ausspracheübungen sind anfänglich Zusammenstellungen von Lauten, Silben, Wörtern, später von Wortverbindungen, Sätzen und Satzverbindungen. Für deren richtige Aussprache sind die in den Erläuterungen gegebenen Winke recht gut zu gebrauchen. Ausgegangen wird von der in der französischen Schrift sich findenden Bezeichnung der Laute (Lekt. 1: e in re und te; Lekt. 3: è und ê, z. B. pè-re, bê-te; Lekt. 1: é in né, Lekt. 2: ez = é, z. B. le nez, ve-nez u. s. w.). Die Scheidung von Schrift

und Laut ist freilich nicht immer reinlich vollzogen, so daß mißverständliche Auffassung nicht ausgeschlossen ist. Wozu z. B. in Lekt. 1 erst ke, kre, ké, wenn es doch in Lekt. 2 gleich heißt: c = k : cre, qu = k : que, qué. Die Verfasser wissen natürlich auch, daß man seinen Ausgangspunkt auch umgekehrt nehmen kann, nämlich: der (deutsche) Laut k wird in der französischen Schrift durch c oder qu dargestellt. Wenn sie diesen Ausgangspunkt nicht genommen haben, so haben sie sich mit Recht gesagt: für diese Art von Schulen kommt es bei der auf ihnen diesem Unterricht nur zugewiesenen Zeit zunächst darauf an, daß der Schüler einen kleinen in französischer Schrift dargestellten Text lautrichtig zu lesen, nicht darauf, daß er lautrichtig (d. h. in phonetischer Schrift) dargestellte Texte als solche zu lesen und eventuell in die französische Schrift wortrichtig zu übertragen verstehe. Wozu aber dann erst solche Leseübungen wie le-né, se-né (Lekt. 1), se nez (Lekt. 2)? Warum z. B. nicht gleich: e = (d. h. auch wiedergegeben durch) es, anstatt in dem Lese- (bezw. Uebersetzungs-) stoff Wortbilder vorzuführen wie désire tu (Lekt. 4) oder que cher-che tu (Lekt. 6)? Warum nicht gleich: è = aie, ait (s. o.), um nicht noch weit in das Buch hinein mit le lè, la crè parodieren zu müssen? Warum nicht gleich: ou = ous (s. o.), oder a = as (s. o.), um nicht sehen lassen zu müssen Ne re-mar-quez vou pa [le trou] de ce mur? (Lekt. 4). Warum nicht gleich: oi = oie, oit, ois, oix (s. o.), um je le croi, je boi, quel beau choi, quel-le joi vermeiden zu können (Lekt. 6)? Warum nicht gleich: eu = eux (u. s. w.), um nicht Que veu tu? u. s. w. (Lekt. 6) schreiben zu müssen? Und wenn nun doch einmal ez = é schon da war, warum dann noch z. B. ché in Lekt. 5? Wir können dieses Gemisch von lautrichtiger und schreibrichtiger Darstellung nicht für richtig und — mindestens für später — nur für verwirrend und Verständnis und Erkenntnis hemmend ansehen. Wenn freilich, wie aus den oben stehenden Zitaten hervorgehen mag, der Schüler gar nicht zu verstehen braucht, was er liest, dann — ist eben alles erlaubt; dann würden wir aber rein phonetische Texte einem solchen Wirrwarr immer noch vorziehen. Was den Lese- und Uebungstext in sachlicher Beziehung angeht, so ist es die Welt des Kindes, in der er sich zunächst in mehr oder minder lose zusammenhängenden Einzelsätzen, später in oberflächlich zusammenhängenden Stücken bewegt (Schule, Schulzimmer, Haus, Bäume, Früchte, Farben, Kleidungsstücke, Körperglieder, Verwandtschaft, Tiere wie Gans und Pferd, Garten, Tisch und Mahlzeiten, Jahreszeiten (Winter und Weihnachten), Heer, Tag und Tageszeiten, Tätigkeiten und Eigenschaften). An grammatischem Stoff soll aus ihm gewonnen werden: Artikel, Substantiv, Adjektiv, adjektivisches Possessiv, Geschlecht und Zahl, Personalpronomen, Grundzahlen, Präsens von avoir, Partizip des Perfekts, Passé indéfini, Interrogativpronomen, adjektivisches Demonstrativ, Teilungsartikel, Ordnungszahlen, Präsens von être, Frage und Verneinung, zusammengesetzte Substantive, Präsens der ersten Konjugation. Die devoirs verlangen: Vertauschung oder Einsetzung der Artikel, Verwandlung von attributiven in prädikative Adjektive und umgekehrt, Beantwortung von Fragen nach dem Satzgegenstand und der Satzaussage, nach Tätigkeiten oder Eigenschaften, Bestimmung der betr. Wortklassen, Einsetzung von Substantiven, Präpositionen, Adjektiven, Pronomen, Vertauschung dieser mit ersteren und umgekehrt, Einsetzung von Zahlwörtern, Numerus verändern, Plurale bilden, Sätze nach Stichwörtern bilden oder ausfüllen, Fragen und Antworten bilden, Objekte einsetzen, Exempel lösen und aufgeben, Gegenstände, Wörter, Silben u. s. w. angeben oder zählen, Satzkonjugieren, Pronomen

miteinander vertauschen, Beschreibung von Gegenständen, Anwendung gegebener Partizipien in Sätzen u. s. w. u. s. w.: methodisch eine sehr gute Leistung! Den Lektionen schließen sich auf S. 66—68 acht Lesestücke, darunter drei Gedichte, an. Diesen folgt das alphabetische französisch-deutsche Vokabular (S. 69—80).

9. **J. Pünjer** u. **H. Heine**, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. (Unter Mitwirkung von Prof. H. Treillard.) VIII u. 254 S. Hannover 1901, C. Meyer. 2,25 M., geb. 2,75 M.

Dieses Buch bildet das französische Seitenstück zu dem „Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen", welches im 53. Jahrg. S. 586 f. angezeigt wurde. Es zerfällt ebenfalls in drei Jahreskurse. Der erste (S. 1—49) gibt zunächst eine kleine Laut-, Lese- und Schreiblehre (S. 1—9), sodann behandelt er in fünf Kapiteln und vierzig Lektionen die Elemente der französischen Grammatik (Hilfsverben, erste Konjugation, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Personalpronomen, reflexives Verb, zweite und dritte Konjugation, unregelmäßige Verben, Zahlwörter). Dies geschieht an einem Lese- bezw. Anschauungsstoffe über allgemein bekannte Gegenstände und Verhältnisse (Baum, Garten, Haus, Jahr, Zeit, Zimmer, Familie, Säugetiere, Vögel, Fische, Körper, Weinberg, Stadt und Land, Dorf, Wald, Pflanzen, Post, Eisenbahn, Geographisches über Frankreich, Rechenexempel): ein Stoff, welcher im wesentlichen dem des Pünjerschen Lehr- und Lernbuches der französischen Sprache entspricht, welches zuletzt in fünfter Auflage im 53. Jahrg. S. 544 f. von uns angezeigt wurde. Auch die Einübung dieser grammatischen Elemente geht in derselben Form vor sich (anfangs Fragen, immer Regeln, eventuell Remarque-Exercices, immer Exercices, welche letzteren hier fast nur auf französisch auftreten und die in Stichwörter gefaßten oder als Satzkonjugationen gegebenen Aufgaben nur in französischer Sprache stellen). Mit dem zweiten Jahreskursus (S. 50—120) beginnt der kommerzielle Teil des Buches, welcher vierzig Lektionen umfaßt. Die Helden der dem Geschäftsleben, seinen verschiedenen Praktiken, Erfahrungen und Erlebnissen gewidmeten Erzählung sind hier Brun und Claude in Magdeburg; an die Stelle von England bezw. London tritt hier Frankreich bezw. Paris, an Stelle von Ostindien Annam und Tonkin, an Stelle der baumwollenen Garne Tuch und Wolle u. s. w. Die Einübung bezw. grammatische Bearbeitung des Lesestoffes geschieht in Beispielen, denen sich die Angabe der aus ihnen resultierenden oder in ihnen angewandten Regeln nach den betreffenden Paragraphen der Grammatik (s. u.) anschließt, ferner in Aufgaben zu Satzbildungen, Satzkonjugationen u. s. w., welche es in der Hauptsache mit den unregelmäßigen Verben zu tun haben, endlich in Aufgaben zur Komposition von ähnlichen Briefen, Berichten, Beschreibungen, Erzählungen u. s. w., wie sie in dem Lesestoffe enthalten sind. Der dritte Jahreskurs (S. 121—168), sechsunddreißig Lektionen umfassend, entfernt sich am weitesten von dem englischen Pendant; er beschäftigt sich in seinen selbständigen Teilen hauptsächlich mit dem Export nach Frankreich, mit französischen Handelsverhältnissen, und schließt nach sechs dem Besuche der Pariser Weltausstellung gewidmeten Lektionen mit dem Verkauf des Geschäftes. Die grammatische Bearbeitung erstreckt sich hier ausschließlich auf die Syntax, die Aufgaben verlangen hauptsächlich Imitationen. Die Grammatik, auf deren Paragraphen unter dem Stichwort „Règles" (s. o.) immer verwiesen wurde, geht vom Verbum aus und dann zum Nomen, Adverb, Pronomen, Numerale und Verhältniswort über. Sie ist

nicht in Formenlehre und Syntax getrennt, sondern verarbeitet beide gleichzeitig (S. 169—219). Mit dem den einzelnen Lektionen nachgehenden Vokabular (S. 220—254) schließt das Buch, welches trotz des im Vergleich zu dem englischen Pendant geringeren Umfanges doch an eigentlichem kommerziellen Lehrstoff jenes überbieten dürfte.

10. **Oberländer, Reiniger u. Werner**, Lehrbuch der französischen Sprache. III. Teil. VI u. 158 S. Prag 1902, F. Tempsky. 1,90 K, geb. 2,40 K.

Für die Einrichtung und Tendenz dieses Lehrganges dürfen wir auf unsere Besprechung der zwei ersten Teile im 52. Jahrg. S. 538 ff. verweisen. Der vorliegende dritte Teil bietet: A. Lesestücke, und zwar: 1. siebzehn Erzählungen aus bezw. nach französischen Originalen (S. 1 bis 14), 2. fünf ebensolche Darstellungen aus der französischen Geschichte (S. 14—24), 3. zehn Leçons de choses (Vaterland, Hygiene, Pflanzen, Wasser, Steinkohle, Feuer, Glas, Lichte, Salz, Verkehrsmittel S. 24—33), 4. sieben geographische Beschreibungen zu Frankreich (S. 34—38), 5. drei Briefe (S. 38—40). Diesem prosaischen Teile sind namentlich Rocherolles, sowie Carré und Moy tributpflichtig gemacht. Es folgen 6. zwölf Gedichte (S. 41—48) und 7. hundertsechsundfünfzig Phrases de tous les jours (S. 48—54), betreffend: Gesundheit, Krankheit, Wetter, Bitte, Dank, Entschuldigung, Einwilligung oder Verweigerung, Besuch, Abreise — alle Sätze mit gegenüberstehender idiomatischer deutscher Uebersetzung. B. Notes (S. 55—82), im wesentlichen Uebersetzungsbeihilfen, von denen ein Teil synonyme Erläuterungen in der fremden Sprache selbst bildet. Soweit dem erläuternden französischen Synonymon doch noch die deutsche Uebersetzung beigegeben ist (relever: remplacer ablösen), wird man dergleichen mit Dank hinnehmen; man wird sich auch den französischen Text allein gefallen lassen, soweit es sich um sachliche Angaben handelt, zu deren sprachlichem Verständnis man den nötigen Wortschatz voraussetzen darf (Arcole, ville d'Italie [Vénétie]; victoire de Bonaparte en 1796); ebenso, wenn das erklärende Wort wirklich als bekannter angenommen werden kann, wie das zu erklärende (je me mis à = je commençai à). Indessen erscheinen uns solche Erläuterungen in der fremden Sprache immer ziemlich bedenklich, wenn damit doch nicht ganz gesagt wird, was gesagt werden soll bezw. wenn dadurch, angenommen daß überhaupt übersetzt werden soll, die Uebersetzung nicht leichter, sondern schwerer gemacht wird (zu j'ai fait un vilain mensonge ist z. B. angegeben faire un mensonge = mentir); als geradezu irreführend aber möchten wir es bezeichnen, wenn durch diese synonymen Erläuterungen eigentlich etwas ganz anderes bezw. nicht verständlicheres gesagt wird, als im Texte steht (sortir de l'évanouissement = reprendre connaissance [ses esprits], revenir à soi). Erläuterungen wie die letztere, die zu ihrem Verständnis ungleich mehr voraussetzen, als im Texte selbst steht, nehmen sich auf jeden Fall dem Umstande gegenüber sonderbar aus, daß noch auf der letzten Seite dieser Noten sich eine solche findet, wie: je paissais: infinitif: paître, se conjugue sur les verbes en ‚aître'. C. Die Grammatik, und zwar die Formenlehre mit gut durchgeführten Beispielen (S. 81 bis 102) und die Syntax (S. 102—120). In ihr folgen auf die Beispiele, auf deren Fundort im Lesebuch noch außerdem verwiesen wird, die in zweisprachigem Texte einander gegenübergestellten Regeln: so daß sie sich schließlich aus einer Sprache in die andere erklären lassen. D. Das Uebungsbuch (S. 121—129): Aufgaben formaler oder syntaktischer Art zu achtzehn Lesestücken mit besonderem grammatischen Gehalt (Umformun-

gen, Veränderungen, Ergänzungen, Erweiterungen, Formen- und Satzbildungen, Wörter oder Satzglieder einsetzen oder weglassen u. s. w.). E. Das Questionnaire (S. 130—135), über die auch in D. herangezogenen Lesestücke. F. Hin-Uebersetzungsaufgaben (S. 136—149): achtzehn Nummern Einzelsätze und fünf Nummern zusammenhängende Stücke im Anschluß an den Lesestoff. G. Das für F. bestimmte alphabetische deutsch-französische Wörterverzeichnis (S. 150—158). Der zwischen altem und neuem Kurs klug vermittelnde Lehrgang wird sich gewiß manche Freunde erwerben.

II. Monographien zur Grammatik.

1. **A. Bechtel**, Die Reform der französischen Syntax. 19 S. Wien 1901, A. Hölder. 60 Pf.

Die Broschüre ist ein Separatabdruck aus der „Zeitschrift für das Realschulwesen", XXVI. Jahrg., V. Heft. Sie gibt kurz eine Geschichte des Erlasses des bekannten französischen Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 bis zum 26. Februar 1901, wo nach gemeinschaftlichen Beratungen der Akademie und des Oberschulrates eine „Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax" herausgegeben werden konnte, welche man hiernach wohl als eine definitive Entscheidung auch für das Ausland wird ansehen müssen (S. 1). Es folgt die Ausführungsordre des Unterrichtsministers zu diesen Vereinbarungen bezw. die Angabe dessen, wie und wo diese „Duldungen" zu üben seien, in wörtlicher Uebersetzung (S. 2 f.) und dann die vollständige Liste der Reformen im französischen Urtexte (S. 4—19). Wie sich auch unsre Schulbehörde und die Fachgenossen zur Annahme dieser „Duldungen" im französischen Unterrichte deutscher Schulen stellen mögen, so viel ist gewiß, daß die Anschaffung einer solchen Ausgabe des urtextlichen Erlasses jedem Fachgenossen unbedingt anzuraten ist.

2. **Fr. Hornemann**, Prof., Zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichtes auf Grund des Erlasses vom 26. Februar 1901. 9 S. Hannover 1901, C. Meyer. 30 Pf.

Diese wenigen Seiten stellen einen Abdruck aus dem in demselben Verlage erscheinenden „Neuphilologischen Zentralblatt" dar und enthalten Vorschläge des Vereins für neuere Sprachen in Hannover nebst einem Begleitwort Hornemanns. Erstere behandeln die Fragen: A. „Welche Bedeutung hat der Ministerialerlaß vom 26. Februar 1901 für die französischen Schulen?" (Die Antwort ergibt sich aus dem Erlasse selbst.) B. „Welche Folgerungen sollen wir aus dem Erlaß des Ministers für den französischen Unterricht an den höheren Schulen Deutschlands ziehen?" Der Unterricht im Französischen muß von allem überflüssigen Regelwerk befreit und die dadurch frei werdende Kraft und Zeit benutzt werden für die Lektüre sowie die Uebung in der mündlichen und schriftlichen Handhabung der Fremdsprache. Bei der Beurteilung der Leistungen, namentlich der schriftlichen Arbeiten, darf dem Schüler nichts als Fehler angerechnet werden, was nach der dem Ministerialerlaß beigefügten Liste (s. o. Nr. 1) zu sagen oder zu schreiben zulässig ist. In allen solchen Fällen wird bei der Neudurchnahme und Einübung der Regeln im Elementarunterricht stets die einfachere und leichtere Fassung als Norm zu Grunde gelegt. Dagegen unterbleibt im Elementarunterricht die Mitteilung und Besprechung der übrigen noch möglichen Sprachformen, soweit es die demselben zu Grunde liegenden Texte und Uebungsstücke gestatten. Ein Eingehen auf den mehrfachen Sprachgebrauch bleibt dem Unterricht in höheren

Klassen vorbehalten. Doch muß man sich auch schon im französischen Elementarunterrichte betreffs gewisser Einzelheiten (gens, Kongruenz gewisser Adjektive, Teilungsartikel, Zahlen, Bindestrich) für einen normalen Sprachgebrauch entscheiden. Ein Neudruck der Elementarbücher und Schulgrammatiken ist nicht nötig; doch empfiehlt es sich, bei Neuauflagen von Elementarbüchern in den Texten, Regeln und Uebungen nur den in dem Erlasse gestatteten einfacheren Gebrauch darzubieten. Hornemann begründet diese Vorschläge des weiteren noch dahin, daß ein großer Teil der neuen Regeln überhaupt aus dem grammatischen Unterricht ausgewiesen und der Lektüre überwiesen werden kann; ferner daß manches, was auf verschiedene Möglichkeiten in der Auffassung des Sinnes hinweist, gelegentlicher Erwähnung überlassen werden kann; sodann, daß auch unter den eigentlich grammatischen Bestimmungen des Erlasses vieles, wenigstens aus dem grammatischen Unterricht der Unterstufe, ausgeschieden werden könne; endlich daß die rein orthographischen Regeln unbedingt der Unterstufe zuzuweisen und für die höheren Klassen unbedingt als erledigt anzusehen sind.

3. Dr. **Lotsch**, Die neue französische Orthographie vom 26. Febr. 1901. 8 S. Potsdam 1901, A. Steins Verl. 20 Pf.

Dieses Büchlein ist insofern recht praktisch, als es einerseits den Wortlaut des betreffenden Erlasses betreffs der wichtigsten Bestimmungen entweder ganz verdeutscht oder wenigstens seiner Bedeutung oder Wirkung nach im wesentlichen angibt, andererseits aber auch insofern es mit einem alphabetischen Inhaltsverzeichnis (S. 7 f.) schließt, so daß es schon aus diesem Grunde — abgesehen von seiner Handlichkeit — mit Leichtigkeit neben jedem französischen Lehrbuch gebraucht bezw. in dasselbe eingelegt werden kann. Der Verfasser schlägt hierfür vor: Für die Unterklassen lasse man die betreffenden alten Regeln einfach fortstreichen und an der Stelle einen Bleistifthinweis auf die betreffende Vereinfachung in dem vorliegenden Heftchen machen. In den Oberklassen mit ihren zusammenhängenden Schulgrammatiken wird man den alten Sprachgebrauch, der ja nicht sogleich außer Kraft tritt und namentlich bei der Lektüre sich zeigt, nicht einfach ignorieren können; man mache die Schüler kurz auf ihn aufmerksam, lasse die alten Regeln einklammern und dafür auf die betreffende Stelle dieses Heftchens verweisen.

4. Dr. **K. Orsans**, Prof., Die Leyguessche Reform der französischen Syntax und Orthographie und ihre Berechtigung. Eine historisch-grammatische Skizze. 30 S. Karlsruhe 1901, J. Bielefelds Verl. 60 Pf.

Der Standpunkt des Verfassers zur sog. Leyguesschen Reform ist der, daß er sie, vom sprachhistorisch-wissenschaftlichen Gesichtspunkt aus betrachtet, im einzelnen von Mängeln nicht freisprechen kann, daß er in ihr aber, vom pädagogisch-praktischen Gesichtspunkte aus angesehen, im ganzen so große Vorzüge erblickt, daß man über jene gern hinwegsehen und die Reform als einen Fortschritt bezeichnen kann, für den man, besonders vom Standpunkt der Schule und des Französisch lernenden Ausländers allen Grund hat, dankbar zu sein. Um nun zu verhüten, daß bei uns in Deutschland Französisch Lehrende oder Lernende (Schülerkorrespondenz!) vor lauter „Wägen" der höheren Schulbehörden noch lange auf einen Fortschritt oder auf eine Erleichterung warten oder gar verzichten müssen, deren sich ihre Kollegen und Kameraden in Frankreich ruhig erfreuen dürfen, will er durch seine Ausführungen jedem Kundigen Gelegenheit geben, sich davon zu überzeugen, daß die neuen

Leyguesschen Bestimmungen, vom Lehr- und Lernstandpunkt aus betrachtet, tatsächlich eine nicht unwesentliche Vereinfachung und darum auch einen Fortschritt bilden. Nun soll aber auch jeder Gebildete, der ein Interesse für Französisch hat, namentlich aber jeder Fachlehrer des Französischen, diese neuesten Reformbestimmungen nicht bloß einfach (kennen) lernen und verwerten, sondern dies auch mit Bewußtsein und Ueberzeugung tun; er muß sich und anderen darüber auch Rechenschaft geben können. Das wird er aber nur auf dem einzigen Grunde der sprachwissenschaftlichen Beurteilung der heutigen französischen Sprache, d. h. auf Grund seiner Kenntnis von deren historischer Grammatik können. So untersucht denn nun der Verfasser die einzelnen Bestimmungen der neuen „Orthographie" — man müßte vielmehr sagen: der neuen lexikologischen und syntaktischen Ausgangs- oder Gesichtspunkte — auf Grund der historischen Grammatik, um zu entscheiden, ob und inwieweit die neue französische Orthographie darin ihre Berechtigung hat und findet. Durch den Druck sind die einzelnen Leyguesschen Bestimmungen deutlich von den sprachhistorischen Gründen oder Bedenken des Verfassers abgehoben. Der Verfasser läßt es zwar manchmal selbst nicht ganz klar hervortreten, wofür er sich nun definitiv entscheiden würde, aber die von ihm aus der Geschichte der französischen Sprache beigebrachten Beispiele werden jeden denkenden Leser schon das Richtige finden lassen. Mit einem Verzeichnis der benutzten Quellen und einem nach den Redeteilen geordneten Sachregister (S. 29 f.) schließt das empfehlenswerte Büchlein.

5. **Blersch**, Prof., Die stilistische Bedeutung des französischen Substantivs. 24 S. 1901. Progr.-Nr. 645 (Rottweil).

Eine für die Her-Uebersetzung, aber auch für eine dem Geiste der Fremdsprache entsprechende Hin-Uebersetzung sehr wertvolle Abhandlung! Sie untersucht, wie sich der Gebrauch des französischen Substantivs im Vergleich mit der deutschen Sprache vielfach wesentlich anders zeigt. Dies wird im besonderen dadurch nachgewiesen, daß ein französisches Substantiv im deutschen vielfach 1. durch einen ganzen (Haupt- oder Neben-) Satz, 2. durch eine andere Wortart (Adjektiv, Adverb, Verb, Pronomen, Präposition, Konjunktion), 3. in anderer grammatischer Form bezw. Konstruktion (das Subjekt durch ein Adverbiale, das Objekt durch ein Adverbiale oder Präpositionale, das Plural-Abstrakt durch ein Singular-Abstrakt) wiedergegeben werden sollte (S. 1—18). Hierauf werden die Gründe dieser auffallenden Erscheinung gesucht und als solche im wesentlichen die Entwicklung und der Charakter der französischen Sprache einerseits und der Charakter des französischen Volkes, zuweilen auch beide Momente zusammen, bestimmt (S. 18—24). Die mit entsprechenden Beispielen versehene Abhandlung ist aller Beachtung wert.

6. Dr. **H. Pfuhl**, Beiträge zur unterrichtlichen Behandlung der französischen Syntax. 30 S. 1901. Progr.-Nr. 121 (Berlin).

Der Verfasser steht auf dem ganz richtigen Standpunkte, daß ein deutscher Schüler die Abweichungen der grammatischen Gesetze, welche für das Französische gelten, von denjenigen, welchen die deutsche Sprache unterworfen ist, nicht aus dem Gebrauch oder der Beobachtung der fremden Sprache in der Schule allein erlernen und sich wie ein geborner Franzose aneignen bezw. dienstbar machen kann. Gegenüber der geringen auf diesen Unterricht verwendeten Zeit, gegenüber so vielen anderweitigen und viel stärkeren Eindrücken und Einwirkungen wird der Schüler auf eine solche abweichende sprachliche Erscheinung vielleicht gar nicht achten,

und wenn, sie doch nicht zu seinem dauernden geistigen Eigentum machen und behalten. Das eine wird nur geschehen, und das andere wird nur erfolgreich sein, wenn der Lehrer dem Schüler jede Abweichung vom deutschen Sprachgebrauch gleich zum Bewußtsein bringt und durch weitere Beispiele veranschaulicht, wenn er sie mit ihm durch daran geschlossene Uebungen systematisch verarbeitet, ihm bis zu einem bestimmten Grade geläufig macht. Wie nun syntaktische Erscheinungen aus dem Pensum der 4. Klasse einer Realschule elementar zu behandeln seien, wird des weiteren, ausgehend von dem Ulbrichschen Elementarbuche, gezeigt 1. an der Veränderung des part. passé (S. 3—17), 2. am Gebrauche des Präterits und Imperfekts (S. 17 ff.). In unserem Exemplare fehlten leider S. 25—28, so daß wir nur sagen können, daß auch die Adverbien und Substantive der Quantität und Negation noch behandelt zu sein scheinen. Das was uns vorlag, ist aber um so empfehlenswerter, als bis jetzt die Behandlung der französischen Syntax in den Unterklassen noch wenig zu ihrem Rechte gekommen ist.

7. **E. Polentz**, Die Funktionen des französischen Relativpronomens lequel. I. Teil. 43 S. 1901. Progr.-Nr. 99 (Berlin).

Die sehr dankenswerte Arbeit zeigt, wie sich der Gebrauch dieses Pronomens in der französischen Literatur und Sprache geschichtlich entwickelt hat: in der altfranzösischen Zeit noch spärlich verwendet, fängt es erst mit Ende des 13. Jahrhunderts an, üblich zu werden, bis mit dem 16. Jahrhundert der in dessen Gebrauch liegende Latinismus zur vollständigen Herrschaft gelangt ist. Mit dem 17. Jahrhundert aber beginnt die Reaktion, an der sich wegen der Unbequemlichkeit der Einfügung in den Vers noch mehr die Dichter als die Prosaiker beteiligten. Die Grammatiker (Vaugelas) unterstützten diese Reaktionäre. Trotzdem ist neuerdings seine Verwendung im Nominativ wieder häufiger geworden, und von einem Unterschied zwischen qui und lequel in Bezug auf Personen kann fast kaum noch die Rede sein. Dies wird am Gebrauch der Romantiker und Romanschriftsteller nachgewiesen. Nach diesem allgemeinen geschichtlichen Ueberblick wird das adjektivische (S. 15—24) und das substantivische (S. 25—43) lequel im besonderen behandelt und deren früherer und jetziger Gebrauch mit einer Menge von Beispielen belegt.

8. Dr. **R. Schlenner**, Beobachtungen über den Gebrauch des Artikels im Neufranzösischen. 26 S. 1901. Progr.-Nr. 116 (Berlin).

Eine insofern sehr dankenswerte Abhandlung, als sie direkt in die Praxis des Unterrichts eingreift und an der Hand einer gewaltigen Beispielsammlung nachweist, wie wenig zutreffend oder wie sehr verbesserungsfähig auch anerkannt gute Schulbücher, wie die Ulbrichsche Schulgrammatik der französischen Sprache und die Plattnersche Ausführliche Grammatik der französischen Sprache, selbst oder vielleicht gerade gegenüber einem solchen Wörtchen, wie es der Artikel ist, noch sein können. Es ist deshalb nur anzuerkennen, daß der Verfasser durch seine gewissenhafte Untersuchung die Entscheidung erleichtert hat, ob und wann man la passion du oder de jeu, le curé du und de village, un curé de und du village, pot à eau oder pot à l'eau sagen soll und darf.

III. Konversation.

1. **E. Alge**, Le petit Français. Manuel de conversation à l'usage des écoles. VIII u. 108 S. St. Gallen 1901, Fehrsche Buchh. Geb. 1,40 M.

Dieses Buch ist für das Ende des zweiten oder den Anfang des dritten französischen Unterrichtsjahres bestimmt, da es zunächst für Schüler

berechnet ist, die nach des Verfassers Leitfaden (s. o.) unterrichtet worden sind. Daß es natürlich auch da benutzt werden kann, wo des Verfassers Leitfaden nicht eingeführt ist, wird die weitere Besprechung zeigen. Zu zeigen, wie die ca. 1800 Wörter, die der Schüler dort gelernt haben soll, in überraschender Fülle verwendet werden können, um sich für viele Verhältnisse des praktischen Lebens in durchaus befriedigender Weise auszudrücken, ist der Zweck des vorliegenden Büchleins. Mit den nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellten Wörtern werden zusammenhängende Stücke geboten über: Körper, Kleidung, Befinden des Menschen; Familie, Zimmer, Mahlzeit, Keller, Küche, Haus, Schule, Bücher, Zeitungen, sprechen und reden; Stadt, Besuch, Brief, Münze, Geld, Kauf, Arbeit, Müdigkeit, Ruhe, Vergnügen; Reisen, Nahrungsmittel, Spaziergang, Sonne, Himmel, Wetter, Monat, Stunde; Frankreich, Land, Vaterland, Erde, Mond, Erdoberfläche. Dem zusammenhängenden Texte folgen entsprechende Sprichwörter und die den Inhalt der Texte sachlich zergliedernden Fragen. Um den Stoff durch Abwechselung zu beleben — was mit Rücksicht auf manche Gegenstände und Fragen auch schon recht nötig sein dürfte, ist dem prosaischen Texte in zwanzig von den zweiunddreißig Abschnitten auch ein entsprechendes Gedicht beigegeben. Drei Sachgruppen werden beschlossen durch eine Répétition des mots. Diese verlangt: Verrichten oder scheinbares Verrichten angegebener Handlungen, Angabe von Synonymen und Gegensätzen, Begriffsbestimmungen, Angabe der Subjekte und Objekte gewisser Tätigkeiten, Zustände und Eigenschaften, Angabe des Ganzen zu gegebenen Teilen und umgekehrt, Angabe des Wortes, des Inhalts, des Zweckes, Angabe des Wurzelwortes. Das der ersten und zweiten Répétition sich anschließende Exercice verlangt Bildung von Fragen, Erkundigungen, Befehlen, Einladungen, Bitten u. dgl. Beschlossen wird das Ganze durch einen Ueberblick über das metrische System. Als Konversations-Lesebuch kann das Buch wohl empfohlen werden.

2. **R. Foulché-Delbosc**, Echo du français parlé. Tome premier. Conversations enfantines. Mit einer vollständigen deutschen Uebersetzung von Chr. W. Damour. 5. Aufl. 130 S. Kart. 1 M.
3. — — Ohne die deutsche Uebersetzung. 63 S. Kart. 60 Pf.
4. — — Tome second. Causeries parisiennes. Mit einem Spezialwörterbuch von Chr. W. Damour. 5. Aufl. 120 u. 80 S. Geb. 2 M. Sämtlich: Leipzig 1901, R. Giegler.

Ueber Art und Anlage dieser Echos im allgemeinen wolle man das vergleichen, was wir oben im englischen Berichte darüber bemerkt haben. Im besonderen ist für die oben angezeigten Bücher folgendes zu erwähnen: Das Echo der französischen Umgangssprache aus der Kinderwelt umfaßt vierundachtzig Nummern. Sie sprechen über: Schulstunden, Besuche, Aufstehen, Verreisen, Wasservergnügen, Geburtstag, Zoologischer Garten, Bettler, Frühling, Pariser Bauwerke, Reitstunde, Zirkus, Mittagessen, Ausziehen, Einkaufen, Landleben, Geldtasche, Kutsche, Schulfeier, Krankenbesuch, Handschrift, Katze, Musik, Kleidung, Gewitter, Spiele, Vesper, Handwerker, Spielzeug, Ameisen, Papeterie, Soirée, Jagd, Unfall, Weinlese, Reise, Photographie, Malen, Geographie, Skating, zu Bett gehen, Ankleiden, Frisieren, Schuhwerk, Wäsche, Mode, Früchte, Blumen, Finger, Sinne, Tiere, Garten, Nähen, Juwelen, Uhr, Buch, Sprache, Aufgaben, Brief, Bad, Taschenspieler, Tauffest, Jahrmarkt, Revue, Maskenball, Zeit, Dieb, Winter. Die Sätze sind meist einfach, der Ton der Unterhaltung nicht immer kindlich, sondern zuweilen recht altbacken. Das Echo

der französischen Umgangssprache aus der Pariser Welt behandelt in achtzehn Nummern: Ankunft in Paris, Besuche und Gesellschaften, City-Insel, Jardin des Plantes, Kloaken, Parks und Gärten, Katakomben, Bois de Boulogne, Invalidendom, Sèvres, Gobelins, Große Oper, Wald und Schloß von Fontainebleau, Père-Lachaise, Seine, Dîner, Ball, Schloß von Versailles, Allgemeines. Das alphabetische französisch-deutsche Spezial-Wörterbuch enthält außer den im Texte vorkommenden Wörtern und unregelmäßigen Verbalformen — dieses Echo kann also sehr früh schon benutzt werden! — die Uebersetzung einer großen Menge von Sätzen und Redensarten; auch dieses mit Rücksicht auf solche Benützer des Buches, welche nur ganz elementare Vorkenntnisse in dieser Sprache besitzen! Damit aber scheint der Nachdruck nicht auf die selbst wieder gesprächsweise Durcharbeitung des Buches, sondern auf die mehr oder minder mechanische Erlernung seines Inhalts zu fallen. Auf jeden Fall verdient die Sorgfalt der Abfassung dieses Wörterbuches alle Anerkennung. Beigegeben ist ein recht deutlicher Stadtplan von Paris.

5. **K. Heine, Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung.** Ausg. A. Nach den Bildern von Strübing-Winckelmann. Für die Hand der Schüler bearb. 2. Aufl. VIII u. 59 S. Hannover 1901, C. Meyer. Kart. 90 Pf.

Die erste Auflage wurde mit den „Methodischen Winken" dazu im 49 Jahrg. S. 538 ff. angezeigt. Die vorliegende zweite ist hier und da berichtigt, auch um einige Lieder mit Melodien (jetzt 4) vermehrt worden.

6. **Dr. R. Kron, Stoffe zu französischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens.** Nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauche an Gymnasien und Realanstalten bearb. 95 S. Karlsruhe 1902, J. Bielefelds Verl. Geb. 1,20 M.

Die (seit 1901) neuen preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen sehen auf allen Klassen aller Schulgattungen Sprechübungen überhaupt vor, für die Obertertia und Untersekunda (resp. von diesen Klassen an) im besonderen Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und (nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane) über Vorkommnisse des täglichen Lebens, zugleich mit steter Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes. In den methodischen Ausführungen zu diesen Vorschriften aber heißt es ausdrücklich, daß trotz aller Steigerung dieser Ansprüche in sachlicher und formaler Beziehung gleichwohl immer einfacher Dialog vorherrschen soll. „Die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. — Bei allen diesen Uebungen ist aber sorgfältig darauf zu achten, daß sie nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren." Diesen Bestimmungen sucht nun das vorliegende Büchlein gerecht zu werden, indem es für die darin beigebrachten Stoffe die darstellende Form wählte und nur bei einigen wenigen Vorgängen (z. B. Wetter, Zeit, Erkundigungen u. dgl.) aus selbstverständlichen praktischen Rücksichten die Form der Frage und Antwort bevorzugte. Was die „Stoffe" selbst anlangt, so stehen dieselben im ganzen denen des Petit Parisien desselben Verfassers gleich. Ueber dieses ihnen zum Original dienende Buch wurde im 49. Jahrg. auf S. 541—544 ausführlich berichtet. Im Vergleich zu dort haben hier Jahreszeiten und Wetter, Frankreich mit seiner Verwaltung und Verfassung selbständige Nummern

erhalten, während Vergnügung und Erholung, sowie Handel anderen Nummern eingegliedert sind, und als letzter (19.) Abschnitt hier Formeln für Frage und Antwort, Entschuldigung und Dank vorgeführt werden (S. 1—66). Die Reihenfolge der einzelnen Kapitel bezw. der für alle Klassen aufzustellende Plan bleibt dem Lehrer bezw. dem Lehrerkollegium überlassen. Für die Durchnahme des Stoffes berechnet er zehn Minuten von jeder französischen Stunde und glaubt, daß bei planmäßigem Betriebe ohne Ueberhastung oder Einseitigkeit das Gymnasium daran von Obertertia bis Oberprima zu tun haben kann, während die Realanstalten auf Obertertia und Untersekunda spielend damit fertig werden könnten. Zur Erleichterung der Durchnahme fügte der Verfasser das Wörterverzeichnis an (S. 67—95), welches ohne irgendwelche Abschweifungen nur dem Texte der einzelnen Abschnitte Wort für Wort nachgeht, und dessen Inhalt im Verlaufe der konversationellen Verarbeitung der Stoffe eingeprägt werden soll. Auf Verlangen wird den Lehrern von der Verlagsbuchhandlung gratis übersandt:

7. Dr. **A. Kron**, Begleitwort und Frageschule zu „Stoffe zu französischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens". 16 S. Ebendas. 1902.

Man vergleiche hierzu unsere Besprechung von Krons „Frageschule" im 53. Jahrg. S. 559, wo zugleich auf deren Verhältnis zu der im Petit Parisien geübten Erotematik verwiesen ist.

8. **G. Stier**, Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für sämtl. höheren Lehranstalten, Fortbildungsschulen, Pensionate, sowie zum Selbststudium. 2. durchges. u. verm. Aufl. XXXI u. 256 S. Cöthen 1901, O. Schulze. Geb. 2,80 M.

Dieses Buch wurde in seiner ersten Auflage im 51. Jahrg. S. 459 f. angezeigt. Die vorliegende zweite Auflage erscheint in größerem Formate und bedeutend vermehrt. Ganz neu aufgenommen wurde als fünfundzwanzigstes Kapitel „Photographie" (S. 186—195) mit den Einzelartikeln: über die Art zu photographieren, Apparate, Dunkelkammer, Einstellung und Aufnahme, Entwickelung und Fixierung, Vergolden, Aufziehen, Retouchieren, beim Photographen. Ersichtlich erweitert ist das (16.) Kapitel „Stadt" mit Paris und seinen neuen Verkehrsmitteln (S. 99—124), ganz besonders aber das (17.) Kapitel „Unterricht" (S. 124 bis 146). Neuerdings haben Erwähnung gefunden: Panzerzüge, Zeppelins Luftschiff, Pariser Weihnachtsbaum, Telephonverkehr zwischen Deutschland und Frankreich, Advokatinnen in Paris, Ergänzung von Adressen, Briefmarken-Automaten mit Briefwage, der vélo-chasseur, die Eisenbahnzeiten und andere wissenswerte resp. für eine sachliche Konversation nötige Dinge. Das Wörterbuch (S. 196—256) ist entsprechend vermehrt worden: alles in allem eine seltene Reichhaltigkeit des Konversationsstoffes! Man darf dem Verfasser bestätigen, daß derjenige, der sich diesen Stoff zu eigen gemacht hat, sehr gut im stande ist, sich mit Franzosen zu unterhalten.

9. Dr. **Jacoby**, Spaziergänge durch Paris. Stoff zu französischen Sprechübungen. 38 S. 1900. Progr.-Nr. 241 (Kattowitz).

Wie ein Führer durch Paris stellt sich uns der Verfasser zur Seite und erzählt bezw. schildert uns, I. was wir auf dem rechten Seineufer alles sehen können und verstehen sollen: 1. Die großen Boulevards mit Bastilleplatz, Père Lachaise, Große Oper, Madeleine, 2. im Zentrum von Paris mit Théâtre français, Palais royal, Hallen,

Rathaus, 3. vom Louvre bis zum Boulogner Walde mit Tuilerien, Eintrachtsplatz, Elysäischen Feldern, Sternplatz, Seinefahrten, Hotel- und Theaterbesuch. Er führt uns II. in die Altstadt von Paris und zeigt uns Notre Dame und den Justizpalast. Sodann führt er uns III. auf das linke Seineufer mit seinen Boulevards und Schulen, dem Institut, dem Luxemburg-Palast, Pantheon, Invalidendom, Marsfeld und Trokadero, Gobelin-Manufaktur, Pflanzengarten. Wir machen dann mit ihm IV. einen Ausflug nach Versailles und nehmen V. an der Parade zu Longchamp am französischen Nationalfeste teil. Die glatt verlaufende Beschreibung ist durchgängig von Fußnoten begleitet, welche die französischen Wörter und Redensarten zu dem deutschen Texte angeben. Es ist also anzunehmen, daß der Verfasser den zusammenhängenden Text von dem Lehrer in das Französische übersetzt haben und dann für die Konversation so verwendet wissen will, wie Alge, Kron, Stier ihre zusammenhängenden französischen Texte auch als Unterlagen ihrer Konversationsübungen betrachten.

10. **G. Strotkötter**, La vie journalière oder Konversationsübungen über das tägliche Leben in französischer und deutscher Sprache. 56 S. 1901. Progr.-Nr. 374 (Arnsberg).

Von den 1892er Lehrplänen aus versteht der Verfasser unter Vorkommnissen des täglichen Lebens: Verrichtungen im Laufe des Tages, Besuch von Schulen und Unterrichtsanstalten, Unterrichtsstunden, Leben in der Stadt mit allem, was dazu gehört, Verkehr mit Handwerkern und Kaufleuten (Buchbinder, Wäschehändler, Schuhmacher, Uhrmacher), Besuche, Mahlzeiten, Leben auf dem Lande mit Feld und Wald. Damit der Schüler wahrhaft einer Konversation folgen und sich an ihr beteiligen könne, läßt sich der Verfasser nicht daran genügen, die dafür nötigen Wörter, Formeln und Wendungen anzugeben, sondern er bestrebt sich auch, ihm die betreffenden Vorkommnisse lebendig vorzuführen und greifbar zu veranschaulichen. So lernt der Schüler nicht bloß jene Examens-Sprache, welche ohnedies schon bei den Unterhaltungen angewendet wird, die sich an die Lektüre anschließen, sondern, indem er zum persönlichen Mitteilnehmer jener Vorkommnisse gemacht wird, wird er auch befähigt, selbstdenkend und selbstredend an der Unterhaltung darüber sich zu beteiligen. Um die betreffenden Vorgänge von vornherein besser zu verstehen und das für Verständnis und Unterhaltung nötige Sprachmaterial durch sichere Erlernung fest zur Hand zu haben, ist dem französischen Texte die deutsche Uebersetzung durchgängig gegenübergestellt. Um weitere Unterhaltungen an diese Typen anschließen und so das ganze Gespräch überhaupt freier gestalten zu können, sind die Texte durchweg von zahlreichen Fußnoten begleitet, welche noch eine Masse synonymen oder analogen Sprach- und Unterhaltungsstoffes herbeiführen.

IV. Vokabularien.

1. **A. Kron**, Petit vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans Le petit Parisien et dans En France. 78 S. Karlsruhe 1902, J. Bielefelds Verl. Geb. 1 M.

Dieses einsprachige, also nur französisches Sprachgut enthaltende Wörterbuch soll diejenigen Wörter des Petit Parisien (s. o.) und von En France auf französisch erklären, welche dem Schüler nach zwei oder drei Jahren französischen Unterrichts noch Schwierigkeiten bereiten könnten. Auch sind die Bedeutungen dieser Wörter natürlich nicht er-

schöpfend angegeben, sondern nur, soweit sie für das aus der Sprache selbst zu vermittelnde Verständnis des textlichen Zusammenhanges in jenen Konversationsbüchern von Belang sind. Unsre Stellung zu dieser Art, den fremdsprachlichen Wort- und Phrasenschatz vertiefen und erweitern bezw. den Gebrauch des Deutschen vermeiden zu wollen, haben wir im allgemeinen schon oben bei Besprechung ähnlicher Unternehmungen auf dem Gebiete des englischen oder französischen Sprachunterrichtes angedeutet. Die Arbeit des Verfassers hat uns in unserm Urteil nur bestärkt, daß diese Methode nicht bloß einen Umweg bezw. einen Rattenkönig von Umwegen für das Verständnis eines Textes bedeutet, sondern auch wegen des ungewissen Anfangs- und Endpunktes dieser fremdsprachlichen Belehrung und Erkenntnis zu einer unbedingten Sicherheit des sprachlichen Wissens und Könnens nicht zu führen vermag. Eine plante potagère dont on mange les jeunes pousses qui sont très estimées vermutet wohl niemand als asperge (Spargel) allein. Ebenso kann eine plante cultivée dans nos jardins et produisant de grandes et belles fleurs auch noch etwas anderes als dahlia sein. Coquelicot z. B. zu erklären durch fleur d'un rouge éclatant qui croît dans les champs hat nur dann einen Sinn, wenn man schon weiß, daß es der „Mohn" sein soll; ohne dieses könnte es auch noch manche andere rote Feldblume sein; amandier wird erklärt als arbre à fleurs blanches; son fruit est l'amande: wenn der Schüler nicht schon weiß oder gesagt bekommen hat, daß amande die „Mandel" ist, kann er den weißblütigen Baum u. a. auch für einen Kirsch- oder Birnbaum halten, vorausgesetzt daß er auch noch nicht weiß, daß cerise die Frucht jenes, und poire die Frucht dieses Baumes ist. Ein gros oiseau à plumage noir et avide de la chair des cadavres kann schließlich auch noch mancher andere Vogel als gerade der corbeau sein u. dgl. m. Daß aber diese Art, das Deutsche um jeden Preis zu umgehen, nicht bloß unklare Vorstellungen erwecken, sondern geradezu irre bezw. zu nichts führen kann, dafür möge ein Beispiel genügen. Der Schüler liest crémaillière; er schlägt in seinem „Erklärungswörterbuch" nach und findet: pièce à crans qui s'engrènent dans une roue dentée; nun wird er cran aufsuchen, um sich eine Vorstellung von der pièce à crans zu machen und findet: entaille (f.); intervalle entre deux dents d'une roue dentée. Er kann sich nun erst recht keine Vorstellung von dem Dinge machen und hofft, nun wohl durch engrener der Sache auf den Grund zu kommen. Da er aber dort natürlich nur findet entrer (en parlant des dents d'une roue), so bleibt er schließlich an der mehrerwähnten roue dentée hängen. Nun wäre es ja möglich, daß er in der „partie circulaire tournant sur un axe" die Bedeutung von roue als „Rad" erkennte: so bliebe nur noch dentée aufzusuchen übrig, um vielleicht von roue dentée aus zu irgend einer Vorstellung von der crémaillière zu gelangen. Denté findet er bestimmt als avec un bord découpé en forme de dents; découper wird ihm angegeben als couper régulièrement: also hängt die ganze Sache jetzt nur noch an bord: Suchen wir dieses auf, sagt sich der Schüler, und wir werden dann wissen, was das viel umschriebene Ding nun eigentlich ist! Wird er aber klüger sein als zuvor, wenn er dort liest bord (m) rivage, rive (f.)? Wir würden es ihm nicht übel nehmen, wenn er hiernach vielleicht auf ein — Wasser-Fahrrad verfiele, da er ja nach der ausdrücklichen Versicherung des Verfassers jedes Wort, das sich nicht leicht aus dem Zusammenhange selbst erklärt, — sowohl in jenen beiden Konversationsbüchern wie in diesen Erklärungen — im Vokabular an seiner alphabetischen Stelle erwähnt findet.

V. Lesebücher.

1. **O. E. A. Dickmann** u. **J. Heuschen**, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. IV u. 222 S. Leipzig 1902, Rengersche Buchh. Geb. 1,80 M.

Dieses Buch bildet den 134. Band der Reihe A (Prosa) in der von Dickmann herausgegebenen französischen und englischen Schulbibliothek. Schon nach seinem Titel mußte es unter obenstehende Kategorie untergebracht werden, aber auch nach seinem Inhalte. Denn es bietet I. sechsunddreißig Erzählungen (S. 2—75), II. zehn Charakteristiken (S. 76—92), III. acht Briefe (S. 93—100), IV. drei Dialoge (S. 101—107), V. fünfzehn Züge aus der Geschichte (S. 108—148), VI. sechs Darstellungen aus der Geographie Frankreichs (S. 149—163), VII. zwanzig Beschreibungen aus der Naturgeschichte (S. 164—186), VIII. Sprichwörter mit gegenüberstehender Verdeutschung, Sentenzen und Jeffersons zehn Regeln (S. 187—196). Wie in der Bibliothek, so folgen auch hier sachliche Anmerkungen (S. 197—218) und deren alphabetisches Verzeichnis (S. 219 bis 222). Die Verfasser sagen, diese Zusammenstellung angelegt und herausgegeben zu haben im Verfolg „der Aufforderung von maßgebender Stelle, den Lehrplänen von 1901 gemäß eine Brücke zu schlagen zwischen dem Lesestoffe der gangbarsten Schulgrammatiken und der Lektüre zusammenhängender Werke". Demgemäß haben sie nur quellenmäßiges Material gegeben, dessen Autoren mit Geburts- und Todesjahr bei den einzelnen Stücken genannt sind. Eine gleichzeitige Angabe des Werkes, welchem die hier stehenden Lesestücke entnommen sind, würde gewiß auch recht willkommen geheißen und als dankenswerte Zugabe begrüßt worden sein. Da als Leserkreis die Mittelklassen höherer Lehranstalten gedacht sind, so ist ebensowohl auf Kindergeschichtchen, Wortspiele, Rätsel und Lieder, wie auf Gedichte verzichtet worden, in Bezug auf welche ganz mit Recht auf die Gropp-Hausknechtsche Sammlung derselben hingewiesen wird. Die hier stehenden Stücke sollen ebensowohl die Charakterbildung unserer Jugend befördern, wie deren Kenntnis von Land und Leuten in Frankreich erweitern. Die den besten älteren und neueren Schriftstellern entnommene Zusammenstellung verdient auch wegen der Neuheit der Stoffe unsere Empfehlung.

2. **H. Enkel**, Dr. **Th. Klähr** u. **H. Steinert**, Kleines französisches Lesebuch für Bürgerschulen. 4. unveränd. Aufl. 68 S. Dresden 1901, A. Huhle. 60 Pf.

Man vergleiche unsere Besprechung der ersten Auflage im 44. Jahrg. S. 558 und der dritten im 51. Jahrg. S. 460.

3. **H. Quayzin**, Premiers essais. Lectures dédiées aux premières classes de français des écoles supérieures de jeunes filles avec un Vocabulaire français-allemand. Troisième édition. XI u. 99 S. Stuttgart 1901, P. Neff. Geb. 1,40 M.

Die erste Auflage wurde von uns empfehlend besprochen im 41. Jahrg. S. 436. Die zweite Auflage hatte einige Lieder ausgemerzt, an deren Stelle andere getreten waren mit Angabe der deutschen Melodien, nach denen sie gesungen werden könnten. Die vorliegende dritte Auflage hat den Lesestoff zum Teil in kleinere Partien zerlegt, einige Zusätze aus neueren Werken, und selbst noch nicht veröffentlichte Gedichte hinzugefügt; dazu treten ferner vier Fabeln von La Fontaine und zwei religiöse Lieder (Stille Nacht und So nimm denn meine Hände). Der gebotene Stoff stellt sich nun in folgender Weise dar: einundsechzig sachlich zusammen-

gehörige Poesie- und Prosastücke (S. 1—60), der Anhang mit sechzehn Gedichten (S. 61—70), die vier Fabeln von La Fontaine (S. 71—74) und die zwei religiösen Lieder (S. 75 f.). Das ihnen nachgehende Vokabular umfaßt S. 77—99.

VI. Uebungsbücher.

1. Dr. **Böddeker**, Prof., u. J. **Leitritz**, Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Nach französischen Autoren zur Einübung der franz. Grammatik. Ein Uebungsbuch zu jeder französischen Grammatik, insonderheit zu Böddekers „Die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik". XIX u. 227 S. Leipzig 1901, Rengersche Buchh. 3 M.

Ein einzigartiges Buch, in Bezug auf dessen besonderen Inhalt nur zu wünschen wäre, daß wir ähnliche Bücher auch für den Unterricht in anderen Sprachen, ganz besonders aber für das Deutsche selber hätten! Mag man auch über das Uebersetzen in die fremde Sprache denken, wie man will; mag man es für unnötig halten; mag man den Sprachunterricht dem Sachunterricht opfern: so viel ist gewiß, daß uns bis jetzt selbst kein französisch geschriebenes, wenigstens kein für die Benutzung im Unterricht und für die Hand der Schüler bestimmtes Buch vorgekommen ist, welches in gleicher Weise ein relativ so vollkommenes Realienbuch wäre, wie das vorliegende. Es führt uns in dem geschichtlichen Teil (S. 1—126) von den alten Galliern bis zur Kommune von 1871, ohne irgend eine wirklich bedeutende Persönlichkeit oder wichtige Begebenheit zu vernachlässigen oder gar mit Stillschweigen zu übergehen. Und zwar sind es nicht bloß Männer wie Chlodwig, Pipin, Karl der Große, Ludwig der Heilige, Jeanne d'Arc, Ludwig XI., Franz I., Ludwig XIV. mit ihren Feldherren und Staatsmännern, Ludwig XVI., die Napoleone und Ludwig Philipp; nicht bloß Ereignisse wie die Kreuzzüge, die Religionskriege, die Revolution und die deutsch-französischen Kriege: sondern es sind auch die Männer der großen klassischen Periode, ferner wie Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Victor Hugo, aber auch Erscheinungen wie der Minnesang, das mittelalterliche Theater, die Renaissance, der Klassizismus und die Romantik hier zur Vorführung und Darstellung gelangt: eine (in 76 Nummern zusammengefaßte) Zusammenstellung des jedenfalls Wissenswerten aus dem Gebiete der Profan-, Kultur- und Literaturgeschichte! Hierzu treten nun außerdem ergänzend die 31 Nummern über Land und Leute: Frankreich und die Franzosen, Verfassung und Verwaltung, Industrie, Ackerbau und Handel, Unterrichtswesen, Paris und andere bedeutende Städte, sowie die hervorragendsten Landschaften (S. 126 bis 185). Es ist gewiß, daß ein auch uns immer noch unentbehrlich scheinendes Uebungsbuch mit solchem Stoffe den Schüler bei der mühevollen Arbeit des Uebersetzens nicht bloß anregen, packen und fesseln, sondern auch wieder neu belehren muß. Die vorgetragenen Stoffe lehnen sich mehr oder minder eng an Autoren an, die sich zum größten Teile in der Dickmannschen Schulbibliothek, in der Weidmannschen Sammlung, in den Velhagen & Klasingschen Schulausgaben befinden. Im besonderen sind es noch: Thierry, Sismondi, Demogeot, Duruy, Barante, Géruzez u. a. Darüber gibt die Uebersicht II (S. XIII—XVII) eingehendste Auskunft. Demnach kann der Lehrer, wo der Anschluß ein engerer ist, einen solchen französischen Passus vortragen und dann nach dem deutschen Texte reproduzieren lassen, nicht ohne gleich auf eine stilistische Besonderheit oder ein syntaktisches Gesetz hingewiesen zu haben. Den Verfassern selbst hat „jedes einzelne Stück in französischer Form vorgeschwebt, als sie es in

deutscher Form niederschrieben. Das war eine unerläßliche Notwendigkeit, wenn bei der Uebertragung sich ohne allzu große Schwierigkeit eine wirkliche französische Ausdrucksweise ergeben sollte". Haben sie schon so den Schülern die Aufgabe nicht unwesentlich erleichtert, so taten sie es noch außerdem durch die Anweisungen (S. 186—227), in welchen durch Bezeichnung der Textseiten und Textzeilen genau genug bezeichnet ist, wann der fast immer nur französisch angegebene Ausdruck für die Uebersetzung angewendet werden soll. Dem Lehrer ist durch Uebersicht I (S. VIII bis XIII) genau angegeben, welche grammatischen Erscheinungen die einzelnen Stücke berücksichtigen. So kann er, auch ohne die Böddekersche Grammatik zu Hause oder in der Schule zu haben, sich seinen Plan selbst machen bezw. die Reihenfolge der hier gegebenen Uebungsstücke nach der von ihm benutzten Schulgrammatik bestimmen. Denn wenn auch das vorliegende Buch sich durch Kondensierung des Originalstückes und durch Herstellung eines Zusammenhanges zwischen den einzelnen Stücken als ein Ganzes darstellt, so wird es doch auch kaum als ein Ganzes durchgearbeitet werden können: womit dem Lehrer ohnehin schon die Freiheit der Wahl gewährt ist. Um dem Schüler auch den Schauplatz der geschichtlichen Ereignisse zu vergegenwärtigen, ist eine Karte von Frankreich und ein Plan von Paris beigegeben.

2. H. **Danschacher**, Französische Ferienaufgaben für Schüler der bayer. Mittelschulen. Heft I. 52 S. Fürth 1901, G. Rosenberg. 80 Pf.

Dieses erste Heft ist bestimmt für die Klassen I—III der Realschulen, IV—VI des Realgymnasiums, VI und VII des humanistischen Gymnasiums. Es behandelt in französischen und diesen sich inhaltlich und sprachlich anschließenden deutschen zusammenhängenden Stücken das ganze Gebiet der Formenlehre in Verbindung mit den wichtigsten Regeln der Syntax. Jedem Stücke schließen sich noch besondere Aufgaben an, welche Bestimmungs- oder Ergänzungsfragen enthalten, Bildung und Umbildung von Formen und Sätzen verlangen u. s. w. Sachlich beschäftigen sich die Stücke mit neueren Ereignissen (Ausstellungen u. s. w.), Anekdoten, geschichtlichen Erzählungen, Schilderungen oder Beschreibungen von Land und Leuten, Briefen, Gesprächen u. s. w. Dem Texte von 37 Seiten folgt ein nicht voraussetzungslos gearbeitetes französisch-deutsches (S. 38—42) und deutsch-französisches (S. 42—52) alphabetisches Wörterverzeichnis. Das Heft, dem eine Uebersicht über die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes vorgedruckt ist, kann zu jeder Grammatik, natürlich auch außerhalb Bayerns und seiner Ferien benutzt werden. Wie aus den „Winken" hervorgeht, kann der Schüler durch Benutzung von „Lösungen" mit Erläuterungen selbst kontrollieren.

3. Dr. **Gieschen** u. Dr. **Barthe**, Praktisches französisches Uebungsbuch für Handelsschulen. II. Teil. Wörterbuch. 32 S. Leipzig 1901, R. Gerhard. 60 Pf.

Dieses Wörterbuch geht Wort für Wort den einzelnen Lektionen und ihren Texten nach, welche das im 53. Jahrg. S. 566 f. besprochene Uebungsbuch der Verfasser enthält.

4. Dr. **Fr. Lotsch**, Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. VI u. 60 S. Leipzig 1901, Rengersche Buchh. 90 Pf.

Dies Buch will zunächst Lehrern dienen, die bei den Abschlußprüfungen deutsche Stücke zum Uebersetzen in das Französische zu geben haben

und nicht immer etwas Passendes und Abgeschlossenes, nicht zu fern Liegendes und auch nicht zu viele Schwierigkeiten Bietendes aus den Schriftstellern auswählen können. Es kann von ihnen natürlich auch sonst für häusliche und Klassenarbeiten auf der Oberstufe benutzt und, um das Diktieren zu vermeiden, natürlich auch als Uebersetzungsbuch eingeführt werden. Denn, sagt der Verfasser mit Recht, nachdem die Regeln und das sprachliche Material dem Schüler einmal geläufig geworden sind, muß er nun auch in den Formen der fremden Sprache zu denken beginnen, d. h. stilistische Uebungen machen. Denn ein größeres Verständnis für die fremde Sprache wird nur dadurch vermittelt, daß man ihn durch das Uebersetzen zum Nachdenken über die Unterschiede der eigenen und der fremden Sprache und die Art ihrer Ausgleichung veranlaßt. Die Oberflächlichkeit bei der Abfassung freier Arbeiten mit ihrem geringen Bildungszwecke und Bildungswert ist bei der Benützung eines Uebungsbuches ausgeschlossen: der Schüler wird vielmehr seinen Wortschatz bedeutend vermehren, neue Wendungen kennen lernen und in den Geist der eignen und der fremden Sprache besser eindringen. Das Buch gibt 66 Geschichten, Sagen und Erzählungen (S. 1—43), 19 Beschreibungen und Betrachtungen (S. 44—56), 8 literaturgeschichtliche und wissenschaftliche Beiträge (S. 56—60). Das Deutsch derselben ist kein für die Uebersetzung zurechtgemachtes, sondern stellt sich dar als idiomatische Wiedergabe der

5. Exercices de Style par Dr. **Fr. Lotsch.** 55 S. Leipzig 1901, Rengersche Buchh. 1,20 M.

In diesem Buche stehen die französischen Originaltexte mit Angabe der Autoren, aus deren Werken sie entnommen sind. Enthalten aber die Fußnoten in dem vorerwähnten Buche Uebersetzungsbeihilfen, so die hierstehenden Hinweise auf den Leyguesschen Erlaß (leider noch vom 31. Juli 1900!).

6. **M. Reuter**, Prof., Zusammenhängende Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln, stufenweise geordnet und für höhere Lehranstalten zusammengestellt. 4. verm. Aufl. IV u. 128 S. Stuttgart 1900, Muthsche Verl. 80 Pf., geb. 1 M.

Das Buch gibt hundert Fabeln, Anekdoten, Sagen, Züge aus der Welt-, Kultur- und Literaturgeschichte (S. 1—82) mit entsprechenden Angaben für die Uebersetzung in Parenthesen innerhalb des Textes. Auf S. 82—128 werden die Vokabeln zusammengestellt, welche für jede Lektion in der Reihenfolge ihres Textes nötig sein dürften. Gegen früher ist das Buch um 20 Nummern vermehrt. Wo man auf die Hin-Uebersetzung noch etwas hält, wird das Buch hierfür gewiß gute Dienste leisten.

VII. Anthologien und Uebersetzungen.

1. **A. Englert**, Prof., Anthologie des poètes français modernes. Blütenlese französischer Lyrik des neunzehnten Jahrhunderts. 2. verb. Aufl. XIV u. 246 S. München 1902, C. H. Beck'sche Verl. Geb. 2,25 M.

Die erste Auflage wurde im 46. Jahrg. S. 640 f. angezeigt. Dort war Lachambeaudie mit drei Beiträgen zu erwähnen vergessen worden, nicht mehr berücksichtigt sind Senu und Porchat; neu aufgenommen wurden Verlaine mit 4, Hérédia mit 3 Beiträgen, Rollinat und Bouchor mit je einem Beitrage. Béranger, Lamartine, Ronchaud, Monnier, Theuriet, Blanchecotte, Prudhomme, Lemaître figurieren mit je einem Beitrage, V. Hugo mit zweien mehr. Dagegen wurden um je einen Beitrag gekürzt: Deschamps, Nadaud, Tournier, Renaud, Mendès, Schuré,

Fabié um zwei. Neu hinzugekommen ist die „Uebersicht über die Entwickelung der französischen Lyrik im 19. Jahrhundert" (S. VIII—X); die Anmerkungen (S. 223—246) wurden um die entsprechenden Zusätze vermehrt bezw. erweitert, und die biographischen Mitteilungen um die über die neu aufgenommenen Dichter vermehrt. Das Buch empfiehlt sich auch jetzt wieder durch Einrichtung und Ausstattung.

2. **F. Nechelput et Ed. Heuten,** Recueil de poèmes à l'usage de l'école allemande à Bruxelles. IIème partie. VI u. 75 S. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Diese Sammlung gibt 26 Gedichte für das erste Jahr (S. 8—34), 27 für das zweite Jahr (S. 35—55), Grundregeln der Poesie nach Versmaß, Reim und Rhythmus (S. 1—8) und sprachlich-sachliche Erläuterungen in französischer Sprache zu denen des ersten Jahres auf S. 56—63, zu denen des zweiten Jahres auf S. 63—70. Berücksichtigt sind: Lafontaine mit 7 Beiträgen, Lamartine, Gautier, van Hasselt (je 4), Florian, Lachambeaudie, V. Hugo, Moreau (je 3), Béranger, Berquin, Rollinat, Millevoye, Andrieux (je 2), Michelet, Guiraud, Andrieux, Desbordes-Valmore, de Linge, Ecouchard-Lebrun, Chateaubriand, J. B. Rousseau, Gresset, Dupont, Dovalle (je 1). Die Gedichte sind nach ihrer Schwierigkeit, zugleich nach der Natur ihrer Gegenstände und nach ihrer Beziehung zu der Jahreszeit geordnet, so daß sie ganz in der Ordnung, wie sie hier stehen, durchgenommen werden können. Die poetischen Grundregeln geben das Notwendigste, die erklärenden Noten nur das Unregelmäßige und Zweifelhafte. Die alphabetisch geordneten biographischen Notizen (S. 71—75) geben dem Lehrer zu eigener Tätigkeit noch genug Raum. Alles in allem ein Buch, das sehr wohl auch an deutschen Schulen gebraucht werden könnte, da die französischen Noten ja jetzt Mode sind.

3. Dr. **E. Wasserzieher,** Sammlung französischer Gedichte für deutsche Schulen. Mit Biographien, Anmerkungen u. Wörterbuch. I. Teil: Text. VI u. 65 S. Leipzig 1902, R. Gerhard. Geb. 1 M.

Da nach den Lehrplänen das Hauptgewicht der Lektüre auf der Prosa des 19. Jahrhunderts liegt, so kann von dickleibigen Gedichtsammlungen nicht mehr die Rede sein. Der Verfasser hat deshalb den vorhandenen Stoff kritisch durchgemustert und alles ausgemerzt, was seinen Platz in den Anthologien nur mehr der Gewohnheit verdankte. Andererseits ist auch manches Neuere, z. B. drei Sonette von Caumont, aufgenommen. Bevorzugt sind: Lafontaine mit 15, Béranger mit 12 Beiträgen. Ihnen zunächst stehen A. de Musset mit 5, V. Hugo mit 4, F. Coppée mit 3, Theuriet und Nadaud mit je 2 Beiträgen; Goethes Erlkönig ist in der Uebersetzung von Deschamps und Lepas vertreten. Sonst sind noch berücksichtigt: Chénier, Bérat, Lemoine, Prudhomme, Chamisso und Hoffmann (Uebersetzung von „Die Mode") mit je einem Beitrag. Durch die Betonung jener erwähnten zwei Dichter erhält der Schüler auf jeden Fall ausreichende Kenntnis von Typen des französischen Geistes. Bei Lafontaine ist zuweilen die etwas lange Moral weggelassen worden, auch sind wohl Kürzungen vorgenommen, die aber dem Verständnis des Ganzen keinen Eintrag tun. Anmerkungen, Biographien und Wörterbuch sind uns nicht zugegangen.

4. Dr. **K. Mühlefeld,** Prof., Französische und englische Gedichte in metrischer Uebertragung. 21 S. 1901. Progr.-Nr. 358 (Osterode a. H.).

Metrische Uebertragungen vermögen die Einführung in das Ver-

ständnis fremdsprachlicher Dichtungen unbedingt zu unterstützen. Denn das Verständnis des Inhalts läßt sich vermitteln durch Erklärung, Umgestaltung, zergliederndes Durchsprechen, Prosaübertragung. Ein Gefühl für die Kunstform läßt sich entwickeln durch metrische Belehrung und guten Vortrag. Aber von dem eigentümlichen Zauber, den Inhalt, Ausdruck, Rhythmus und Reim in ihrem Zusammenwirken hervorbringen, kann nur die nachahmende Dichtung eine unmittelbare Anschauung geben. Denn wenn die Nachdichtung im günstigsten Falle dasselbe an Duft und Farbenpracht auch nur erreicht, indem sie für die Elemente, für welche die eigene Sprache kein Aequivalent bietet, solche von ähnlicher Wirkung einsetzt, so kann sie doch zahlreiche Schönheiten des Originals erschließen, die ohne sie unbemerkt bleiben würden. Wenn man des Verfassers Uebertragungen daraufhin ansieht, so wird man das nicht bloß gern und ohne weiteres zugeben, sondern vielleicht auch die Uebertragung dem Original vorziehen, wie z. B. des Korbmachers Lied (Theuriet), Heimkehr (Béranger), die Djinns (V. Hugo), der letzte Brief und das Herz der Mutter (Richepin), oder Ich denke, ich denke (Hood), Brich, brich, brich (Tennyson), die Glocken (Poe), ganz besonders aber die unübertreffliche Klangnachahmung in dem Katarakt von Lodore (Southey). Von den acht französischen Gedichten stehen zwei in der Sammlung von Gropp und Hausknecht, fünf in der von Wershoven; von den englischen sämtliche sechs bei Gropp und Hausknecht.

5/7. **E. Kühn, Ausgewählte Essais von Montaigne.** Aus dem Französischen übersetzt. Straßburg, J. H. Ed. Heitz.
1. Bd. XVI u. 144 S. 2,50 M.

Die Sammlung wird eingeleitet durch ein Vorwort, in welchem zunächst der Begriff des Essai im Sinne Montaignes aufgezeigt wird. Sodann wird seine philosophische Bedeutung dargelegt und der gegen ihn gerichtete Vorwurf als eines oberflächlichen, skeptisch-weltmännischen Philosophen zurückgewiesen. Was über Montaigne als Christen und Katholiken zu sagen ist, muß diese seine Rechtfertigung unterstützen. Bezüglich seiner psychologischen Beobachtungs- und Darstellungsgabe steht er weit über Baco, als Intellektualist ist er geradezu klassisch und für unsere Zeit vorbildlich: geistreich in jeder Beziehung, aber eben darum auch schwer zu verstehen und noch schwerer zu übersetzen. Darum sei diese Uebersetzung, welche uns den eigentümlichen Schriftsteller in unserer Muttersprache näher bringt, für private und öffentliche Bibliotheken auch gern empfohlen. Der erste Band bringt folgende Abhandlungen: Vom Müßiggang, Vor seinem Tode sollen wir niemand glücklich preisen, Philosophieren heißt soviel wie Sterbenlernen, Von der Gewohnheit, und daß bestehende Gesetze nicht so leicht geändert werden sollten, Ueber Kindererziehung.

2. Bd. 152 S. 2,50 M.

Er enthält: Von der Freundschaft, Einsamkeit, Ungleichheit unter den Menschen, Trunksucht; Ueber Luxusgesetzgebung, Die Größe Roms; Leere Worte, Demokrit und Heraklit, Eine Gewohnheit auf der Insel Keos, Mit den Geschäften hat es Zeit bis morgen, Das Gewissen.

5. Bd. 362 S.

Dieser Band enthält die Apologie des Raimundus Sebundus, oder, wie der Uebersetzer als Untertitel beigegeben hat: Demutsphilosophie und Hochmutsphilosophie. Denn „Kein Skeptiker ist Montaigne, sondern ein

Demutsphilosoph, und nicht das Wissen, das er hochschätzt, sondern die Ueberschätzung des Wissens und ihre Frucht, die Hochmutsphilosophie bekämpft er. Der Kampf dagegen ist das immer neu variierte Thema der Apologie, und diese selbst für den, der ihr mehr Methode wünscht, eine fast unerschöpfliche Fundgrube von Anregung, Belehrung und Erhebung".

VIII. Ausgaben.

1—6. Auteurs français modernes. Avec notices biographiques, notes explicatives et vocabulaire par Prof. Dr. H. Saure. Leipzig 1902, Dieterichsche Verl.

Diese Sammlung bildet das Seitenstück zu den im englischen Berichte angezeigten Modern English Authors, weshalb wir für Anlage und Tendenz dieser Sammlung im allgemeinen auf obige Besprechung verweisen. Von der französischen Sammlung liegen folgende Bändchen vor:

a) Vol. I. VI u. 84 S. Geb. 1 M.

Er enthält La jeune Sibérienne von X. de Maistre (S. 1—50) und L'Examinateur von H. Gréville (S. 51—77), dazu La jeune fille mourante von Anaïs Ségalas (S. 78—80). Sie steht in geistiger Verwandtschaft mit Mme. A. Tastu und Mme. Desbordes-Valmore, weshalb von dieser La veillée du nègre auf S. V, von jener Le dernier jour de l'année auf S. VI mitgeteilt werden. Biographische Notizen zu Maistre, Gréville und Ségalas S. III—V, sachliche Erläuterungen S. 81—84; Vokabular, der Reihenfolge des Textes nach Seiten- und Zeilenzahl nachgehend, extra 18 S.

b) Vol. II. VI u. 95 S. Geb. 1 M.

Enthält Mademoiselle de Lajolais aus den Contes historiques von E. Foa (S. 1—29), L'œillet rouge aus Le chevalier de Maison-Rouge von A. Dumas Vater (S. 31—82) und Le petit Savoyard von A. Guiraud (S. 83—88). Biographische Notizen S. III—VI, sachliche Erläuterungen S. 83—95; Vokabular extra 18 S.

c) Vol. III. VIII u. 107 S. Geb. 1,10 M.

Enthält La princesse Lilith (S. 1—12) und Mademoiselle de Montcernay (S. 13—24) aus Dix contes von J. Lemaître und Picciola von X. B. Saintine, sowie Moïse sur le Nil (S. 99—101) und Lorsque l'enfant paraît (S. 101 f.), von V. Hugo. Biographische Notizen S. III—VIII, sachliche Erläuterungen S. 102—107, Vokabular extra 27 S.

d) Vol. IV. VI u. 76 S. 90 Pf.

Enthält eine Episode aus Le roman d'un brave homme (S. 1—32) von E. About, La veillée de Vincennes (S. 33—64) aus Servitude et grandeur militaire von A. de Vigny, sowie Lettre d'un mobile Breton (S. 65—67) und Une rencontre (S. 68) von F. Coppée. Biographische Notizen S. III—VI, sachliche Erläuterungen S. 69—76; Vokabular extra 25 S.

e) Vol. V. VIII u. 78 S. 1 M.

Enthält Le chant du cygne (S. 1—46) aus Noir et Rose von G. Ohnet, La grenadière (S. 47—74) von H. Balzac, sowie Le lac und L'automne (S. 75—78) von A. Lamartine. Biographische Notizen S. III—VIII, sachliche Erläuterungen S. 79—84, Vokabular extra 20 S.

f) Vol. VI. VI u. 112 S. 1,25 M.

Enthält Jeanne d'Arc (S. 1—76) und eine Episode aus Graciella (S. 77—110) von A. Lamartine und Mort de Jeanne d'Arc (S. 110—112) aus den Messéniennes von C. Delavigne. Biographische Notizen S. III bis IV, sachliche Erläuterungen S. 113—130, Vokabular extra 18 S.

Die Sammlung empfiehlt sich selbst durch guten Druck und saubere Ausstattung, sowie durch den innern Zusammenhang, in welchem die Darbietungen jedes einzelnen Bändchens untereinander stehen.

7. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.
a) Eugène Muller. La jeunesse des hommes célèbres. Im Auszuge für den Schulgebr. herausg. von Dr. A. Mühlau. I. Teil. V u. 83 S. II. Teil. 21 S. Geb. 1 M.

Enthält einen Auszug aus E. Müllers Buch, in welchem die Freuden und Leiden, das Hoffen, Sehnen und Streben, das Ringen und Kämpfen nicht immer begabter, stets aber mutiger, ihr Ziel mit eiserner Zähigkeit verfolgender Knaben in einfacher, natürlicher und edler Sprache erzählt wird. Es sind: Carême (—.S. 10), Burette (— S. 14), Drouot, Laplace und Dalembert (— S. 22), Ballin (— S. 36), Falconnet und Lebel (— S. 50), Champion und Martin (— S. 68), Molière und Béranger (— S. 83). Der zweite Teil enthält die Anmerkungen nach der Seiten- und Zeilenzahl des Textes; soweit diese grammatischer Natur sind, hätten sie vielleicht ganz fortbleiben können: die sachlichen Notizen und die Uebersetzungsbeihilfen genügen; das andere mag der Unterricht selber tun. Dem alphabetischen Wörterverzeichnis (S. 4—38) geht eine Bezeichnung der Aussprache voraus. Wird für dritte Klassen empfohlen.

8. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausg. von J. Klapperich. Glogau 1901, C. Flemming.
a) 2. Bdch. A. Daudet, Contes choisis. Mit Einleitung und Anmerkungen bearb. von Prof. Dr. K. Sachs. VI u. 71 S. Geb. 1,20 M.

Der Text (S. 1—56) gibt zwölf kleinere Züge und Episoden aus den Contes du Lundi, den Kriegsjahren, und aus Daudets Lehr- bezw. Wanderjahren (Chauvins Tod, der Fahnenträger, mein Käppi, der kleine Spion, die letzte Stunde, die Schlacht am Père Lachaise, die Fähre, der schlechte Zuave, die Ankunft, die Käsesuppe, die drei Aufforderungen). Dem Texte geht voraus eine biographische Einleitung (S. V f.) und folgt die nach den einzelnen Nummern gegebene Erklärung, welche nur in Anmerkungen sachlicher Art besteht (S. 57—71). Druck und Ausstattung sind empfehlenswert.

9. Gerhards französische Schulausgaben. Leipzig 1902, R. Gerhard.
a) Nr. 9 Petite Nell par Mme. Suzanne Gagnebin. Für das ganze deutsche Sprachgebiet allein berechtigte Schulausg. mit Anmerkungen u. Wörterbuch von Dr. E. Wasserzieher. I. Teil: Text. IV u. 107 S. Geb. 1,20 M. II. Teil: Anmerkungen u. Wörterbuch. 24 S. 25 Pf.

Die Nummer 8 dieser neuen Sammlung wurde schon oben unter den Anthologien angezeigt. Die vorliegende Nummer entrollt ein Bild friedlichen Landlebens in der französischen Schweiz, frisch aus dem Leben gegriffen, sowie durch schöne Sprache und klare Charakterzeichnung fesselnd. Das für Schulzwecke viel zu lange Original wurde um alle die Nebenhandlungen und Schilderungen gekürzt, welche mit der Haupthandlung nur in sehr lockerem Zusammenhange stehen. Es wird für dritte oder zweite Klassen empfohlen und bietet fast gar keine sachlichen, und nur wenige sprachliche Schwierigkeiten, welche in dem zweiten Teile S. 3—8

einnehmen, während der Rest desselben aus dem von W. Fricke zusammengestellten alphabetischen Wörterbuche besteht. Zur größeren Bequemlichkeit ist der Text in Kapitel mit besonderen Ueberschriften zerlegt und nach je fünf Zeilen seitenweise gezählt.

10—14. Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von Otto E. A. Dickmann. Leipzig 1902, Rengersche Buchh.

a) Reihe A: Prosa. Bd. 130. Histoire de la troisième croisade von J. Fr. Michaud. Für den Schulgebr. erkl. von O. Klein. X u. 11 S. Mit 2 Karten u. 1 Plan. 1,30 M.

Ist Michauds Hauptwerk, der Histoire des croisades, entnommen und empfiehlt sich ebensowohl inhaltlich wie sprachlich und stilistisch vorzüglich als Schullektüre. Biographische Einleitung S. VII f., Historische Einleitung S. IX f., Text S. 1—81, sachliche Anmerkungen S. 82—109, alphabetisches Verzeichnis derselben S. 110 f. Die zwei Karten stellen die Mittelmeerländer und Syrien, der Plan Ptolemaïs zur Zeit der Kreuzzüge dar.

b) Reihe A: Prosa. Bd. 131. Ascensions, Voyages aëriens, Evasions. Für den Schulgebr. ausgewählt u. erklärt von F. J. Wershoven. 114 S. Mit 6 Abbild. 1,30 M.

Dieser Band enthält vier Bergbesteigungen (Montblanc von Saussure S. 1—9, Rolandsbresche von Mirbel S. 10—18, Matterhorn von Whymper S. 18—25, Piz Morteratsch von Tyndall S. 25—29), vier Luftreisen (die Luftschiffer von Figuier und Tissandier S. 30—34, von Paris nach Dreux von Flammarion S. 34—41, von Paris nach Preußen von Flammarion S. 42—54, von Paris nach Norwegen von Bézier S. 54—66, die Auffahrt des Zenith von Mangin und Tissandier S. 66 bis 71), vier Fluchtversuche (Latudes aus der Bastille von Barbou S. 72 bis 77, der Kaiserin Eugenie von Hérisson S. 78—84, eines Verwundeten im Januar 1871 von Boissonnas S. 85—93, unter der Kommune von A. Daudet S. 93—97): unterhaltend und belehrend zugleich. Die sechs Abbildungen stellen dar: Chamonix und Montblanc, Kessel von Gavarnie, Rolandsbresche, Matterhorn, Luftballon, Bastille. Sachliche Anmerkungen S. 98—112, alphabetisches Verzeichnis derselben S. 113 f.

c) Reihe A: Prosa. Bd. 135. Lettres de mon moulin von A. Daudet. Für den Schulgebr. ausgew. u. erkl. von J. Hertel. Autorisierte Ausg. XIV u. 109 S. 1,30 M.

Der Verfasser hat alle Schwierigkeiten zu heben versucht, welche Daudets buntschillernde Sprache erfahrungsgemäß dem Schüler darbietet. Er gibt zwar keine Uebersetzungen, die nur die Trägheit fördern, aber er übersetzt Ausdrücke, die teilweise heute veraltet sind, teilweise geradezu hapax legomena sind. Es sind siebzehn Nummern, die hier mitgeteilt werden (Einrichtung, Cornilles Geheimnis, Seguins Ziege, der Leuchtturm auf den Sanguinaires, der Untergang der Sémillante, die Mautner, die Alten, drei Balladen in Prosa, der Dichter Mistrel, die Orangen, die zwei Herbergen, in Milianah, die Heuschrecken, Kasernen-Heimweh). Biographisch-sprachliche Einleitung S. VII—XIII, sachlich-sprachliche Anmerkungen S. 79—107, alphabetisches Verzeichnis der sachlichen Anmerkungen S. 108 f.

d) Reihe A: Prosa. Bd. 136. Le berger et le proscrit von J. J. Porchat. Für den Schulgebr. erkl. von J. Heuschen. VII u. 90 S. 1 M.

Eine Geschichte aus der Schreckenszeit der ersten französischen

Republik. Zwei Kinder retten einen verfolgten Arzt, werden aus ihrem ersten Schlupfwinkel vertrieben und selbst gefährdet, finden aber ein zweites sichereres Versteck, aus dem sie nach einigen Wochen mit einem vorbeiziehenden Regiment an die spanische Grenze abziehen. Der Arzt macht sich während seines Versteckes natürlich um die Gesundheit ihrer Angehörigen verdient und erfährt deshalb von Neidischen oder Mißtrauischen neuerdings Anfechtungen. Das sprachlich und stilistisch gewandte, inhaltlich einen gewissen erziehlichen Wert besitzende Buch wird zur Anfangslektüre empfohlen. Biographische Einleitung S. VI f., Text S. 1—86, sachliche Anmerkungen S. 87—89, alphabetisches Verzeichnis derselben S. 90.

e) Reihe B: Poesie. Bd. 28. Les Précieuses ridicules. Comédie par Molière. Für den Schulgebr. erkl. von Prof. Dr. W. Mangold. XXI u. 44 S. 90 Pf.

Auf die biographische Einleitung (S. VI—XII) folgt die Einleitung zu den Précieuses ridicules, und zwar 1. Sprachpflege in verschiedenen Ländern — S. XIII, 2. das Hôtel Rambouillet — S. XV, 3. die Précieuses — S. XVIII, 4. die Tendenz der Précieuses ridicules — S. XX, 5. die ersten Aufführungen — S. XXIII, 6. Literarische Folgen — S. XXVII. Nach der Préface — S. XXI folgt der Text (S. 1—24), die sachlich-sprachliche Erläuterung (S. 25—44). Um der Einleitung und Erklärung willen muß diese Ausgabe empfohlen werden; erstere würde sich auch sehr gut zu schriftlichen oder Sprechübungen eignen.

15—17. Neusprachliche Reformbibliothek. Herausgeber: Dir. Dr. B. Hubert u. Dr. Max Fr. Mann. Leipzig 1902, Roßbergsche Hofb.

a) 2. Bd. Quatre nouvelles modernes. Annotées par B. Hubert. VI. Texte 42 p. Annotations 81 p. 1,80 M.

Dieser Band enthält „Bum-Bum" von J. Claretie (S. 1—9), Eine schwere Heilung (S. 10—33), aus Nos filles et nos fils von Legouvé, die Ziege des Herrn Seguin (S. 34—41) aus den Lettres de mon moulin von A. Daudet und Yvon und Finette (S. 42—76) aus den contes bleus von Laboulaye. Ueber diese Schriftsteller und ihre Werke berichtet das Vorwort S. III—VI. Wird für die Mittelklassen empfohlen.

b) 4. Bd. Expédition de Bonaparte en Egypte et en Syrie par A. Thiers. Annotée par Prof. Dr. O. Schulze. X. Texte 78 p. Annotations 82 p. 1,80 M.

Der biographischen Einleitung (S. V—VII) und der spezifizierten Inhaltsangabe folgt der sorgfältig verglichene Text, dessen Abweichungen von der Vulgata in dem Vorwort begründet werden. Zum besseren lokalen Verständnis der betreffenden Vorgänge sind beigegeben: eine Karte von Aegypten und Syrien und drei Karten zur Schlacht bei Abukir.

c) 6. Bd. Nouveau Choix de Contes et Nouvelles modernes à l'usage des classes supérieures par Prof. D. Bessé. VII. Texte 91 p. Annotations 100 p. 1,80 M.

Dieser Band enthält: „Die Mütter" (S. 1—7), aus den Contes du Lundi von A. Daudet, „Die Heimkehr" (S. 8—26) aus La terre qui meurt von Bazin, „Die erste Auflage" (S. 27—34) aus Contes à Madame von J. Normand, sowie „Frauenmut" (S. 35—56) ebendaher, endlich Anne des Iles, Volkssage aus dem Morbihan von P. Féral (S. 57—91).

Bezüglich Anlage und Tendenz dieser Sammlung verweisen wir vorläufig auf deren Erstanzeige im diesjährigen englischen Berichte. Eingehende Besprechung behalten wir uns für den nächsten Jahrgang vor. Unsre Stellung zu der ganzen Unternehmung wird im allgemeinen aus dem zu Alge und Kron Gesagten (s. o.), aber auch aus der Besprechung der Langeschen Schrift (s. u.) hervorgehen.

IX. Literaturgeschichtliches.

1. **E. Bick**, Étude sur l'art poétique de Boileau. 26 S. 1901. Progr.-Nr. 713 (Güstrow).

Der Einfluß, den Boileaus „Dichtkunst" auf die französische Literatur ausgeübt hat, ist unberechenbar. Während fast zwei Jahrhunderte wurde dieses Werk als Gesetzbuch betrachtet, nach welchem man strittige Punkte regelte. Erst die romantische Schule des 19. Jahrhunderts erschütterte diesen Einfluß des Gesetzgebers des französischen Parnaß. Jenes war möglich, weil einerseits viele Vorschriften Boileaus bis heute auf allgemeine Billigung Anspruch machen können, und weil andererseits von Zeitgenossen Boileaus so oft und so sehr gegen die elementarsten Regeln des guten Geschmackes gesündigt wurde, daß seine uns wie Gemeinplätze dünkenden Regeln für seine Zeit die Bedeutung reinigender Gewitter hatten. Dieses mußte kommen, weil Boileau das nationale Element in der französischen Poesie zu sehr verkannt und die Tragödie in zu pedantische Fesseln geschlagen hatte. Dies nachzuweisen ist der Hauptzweck der gediegenen Abhandlung.

2. Dr. **K. Treis**, Die ausgeführten Vergleichungen in Bossuets Predigten. 32 S. 1901. Progr.-Nr. 129 (Charlottenburg).

Bossuets Predigten figurieren in dem nicht bloß auf das Modernste beschränkten Lesestoff unserer höheren Schulen immer noch. Darum ist dem Verfasser zu danken, daß er uns mit einer poetischen Erscheinung aus diesen Predigten bekannt macht, die nicht wenig zur Erkundung der kulturellen Verhältnisse des Volkes und des Zeitalters beiträgt, dem sie entsprossen ist. Ein Ueberblick über den Hauptinhalt wird das sofort zeigen: die Gebiete, denen sie entstammen, sind entweder die Natur (leblose und belebte), oder das menschliche Leben (Körper, häusliches, öffentliches Leben) oder Künste und Wissenschaften oder gerichtliche, staatliche und religiöse Verhältnisse. Des weiteren werden die Kennzeichen der Vergleichung, die Mittel zur Steigerung der Anschaulichkeit u. s. w. besprochen.

3. Dr. **K. Ernst**, Die Evolutionstheorie des französischen Literarhistorikers F. Brunetière. 28 S. 1900. Progr.-Nr. 776 (Lübeck).

Brunetière suchte nachzuweisen, wie, der Zeitströmung entsprechend, im großen Jahrhundert mit der Unterdrückung des Individuums zugleich ein Sinken des Lyrismus eintrat, wie aber mit dem Wiedererwachen der Individualität infolge der großen Revolution auch die Poesie zu neuem Leben erwachte und sich im jüngst verflossenen Jahrhundert allmählich und unmerklich aus einer subjektiven in eine rein objektive verwandelte, um in der Gegenwart wieder eine subjektive Färbung anzunehmen. So wird die Geschichte der Literatur durch Ausscheidung alles Unwesentlichen und Nebensächlichen, was nur das Gedächtnis zum Nachteil des Verstandes belastet, sehr viel klarer und übersichtlicher, und ferner trägt die genaue Erkenntnis der

einzelnen Geistesströmungen, die in der Literatur zum Ausdruck gekommen sind, außerordentlich zum Verständnis der politischen und sozialen Strömungen bei, die nacheinander ein Volk beherrscht haben. Dann sind aber die literarischen Erzeugnisse eines Volkes nicht Augenblicksbilder und Tagesunterhaltungen, sondern Bestrebungen seiner hervorragendsten Geister, die in der Volksseele schlummernden Ideale zum vollkommensten Ausdruck zu bringen. Wir dürfen es dem Verfasser Dank wissen, uns durch seine Analyse auf das nicht bloß interessante, sondern auch notwendige Studium der evolutionistischen Werke Brunetières aufmerksam gemacht zu haben, deren erste Grundlage dessen Vorlesungen an der Ecole Normale Supérieure in Paris bildeten.

4. Dr. **E. Günther**, Die Quellen der Fabeln Florians. 34 S. 1900. Progr.-Nr. 581 (Plauen i. V.).

Da Florians Fabeln in unseren Anthologien und Lesebüchern immer noch ihre Rolle spielen, so wird es den Fachgenossen nicht unangenehm sein, entweder für sich selbst oder zur Vorbereitung bezw. zur Belebung ihrer Lektürestunden den Quellen Florians etwas näher zu treten. Er gibt ja selbst als solche an: den Spanier Iriarte, den Engländer Gay, die indische Sammlung Bidpaï, den griechischen Typus Aesop, und deutsche Fabeldichter (Gellert, Lichtwer, Lessing). Das Verdienst des Verfassers besteht nun darin, einesteils nachzuweisen, welche von den vielerlei Uebersetzungen und Ueberarbeitungen (namentlich von Bidpaï und Aesop) Florian benutzt haben mag, andererseits einen Beitrag zur vergleichenden Natur- und Entwicklungsgeschichte gewisser Fabelstoffe zu liefern und Florians Sammlung nur als eine weitere Stufe dieser Entwickelung von Ideenschätzen zu kennzeichnen, welche frühere Jahrhunderte und frühere Fabulisten aufgehäuft haben.

5. Dr. **E. Degenhardt**, Die Metapher in den Dramen Victor Hugos (zweiter Teil). 46 S. 1900. Progr.-Nr. 452 (Wiesbaden).

Es wird an „Der König vergnügt sich", Lucrezia Borgia, Maria Tudor, Angelo, Ruy Blas, den „Burggrafen" und Torquémada gezeigt, welcher kolossale Reichtum an Metaphern sich gerade in den Dramen des Dichters findet; in einer besonders lehrreichen Tabelle wird veranschaulicht, wie die verschiedenen Bilder sich auf die einzelnen Werke und Anschauungsgebiete verteilen. Durchweg aber wird der Beweis geführt, daß Hugo mit seltenen Ausnahmen jeder Persönlichkeit, z. T. wenigstens gewissen Typen ein eigenartiges Gepräge verliehen, jedes Land und jede Zeit mit passenden Bildern so gekennzeichnet hat, daß die Metaphern fast durchweg dem Stoffe wohl angemessen und im höchsten Grade ausdrucksvoll erscheinen.

6. **Th. Krüger**, Les ennemis de Molière. 12 S. 1900. Progr.-Nr. 381 (Höxter a. W.).

Molières Leben war ein langer Kampf gegen alle möglichen Feindseligkeiten und literarischen Quengeleien. Aber sie haben einen großen Einfluß auf Molières Entwickelungsgang und den Höhenflug seines Genius ausgeübt: diese Schöngeister, Dichter und Schauspieler; diese Edelleute und Aerzte; diese Mitglieder einer devoten und bigotten Cliquenwirtschaft, welche der Verfasser der Reihe nach als Molières Feinde vorführt und in dessen Lustspielen als mehr oder minder deutlich gekennzeichnet nachweist. Die Abhandlung enthält manchen vorteilhaften Ausblick zur Verständlichmachung gewisser Seiten von Molières Lustspielen bei der Schullektüre.

7. Dr. **A. Wächter**, Les sources du Tartuffe de Molière. 16 S. 1901. Progr.-Nr. 284 (Erfurt).

Wie die Geister vor ihm, so hat auch Molière, selbst in seinen Meisterwerken, die Brücken zwischen Frankreich einer- und Italien oder Spanien andererseits nicht abgebrochen, sondern sich das Ausland ebenso tributpflichtig gemacht, wie sein Vaterland. Dies wird an den Quellen des Tartuffe nachgewiesen. Diese können sein: italienische (Macchiavelli, Aretino, Tansillo, Gianelli, Flaminio, Scala u. a.), spanische (Lope de Vega, G. Tellez, C. Souorçano, Góngore und Solis), französische (Rustebuef, G. de Lorris, J. de Meung, Régnier, Scarron, Ch. Sorel, Pascal, Rabelais), lateinische und griechische (Juvenal, Plato): nicht am wenigsten sein eigenes Jahrhundert. Für die Interpretation des Tartuffe wird diese Abhandlung gute Dienste leisten können.

8. **F. Lamprecht**, Die mundartlichen Worte in den Romanen und Erzählungen von A. Theuriet. 27 S. 1900. Progr.-Nr. 51 (Berlin).

Theuriet spielt in unsern Schulausgaben, Lesebüchern u. s. w. eine so große Rolle, daß man es gewiß nur mit Dank begrüßen wird, wenn hier die mundartlichen Worte und Wendungen der Landschaften, in denen seine Romane und Erzählungen spielen, gesammelt, nach Landschaften (Meuse, Haute Marne, Touraine-Poitou, Normandie, Bretagne, Savoyen, Paris) und alphabetisch geordnet vorgeführt werden, wenn ihre Bedeutung, soweit es nicht schon geschehen, und ihre Herkunft, soweit es möglich ist, bis ins einzelne festgestellt wird. Denn Spezialwörterbücher gibt es ebensowenig, wie genug Wörterbücher für die Mundarten der einzelnen Gegenden, oder phonetisch genaue Angaben über die Aussprache der einzelnen Wörter.

X. Realien.

1. La France. Revue mensuelle. Herausg. von Dr. H. P. Junker. Un sémestre 3 M. Le numéro 50 Pf. Leipzig 1901, B. G. Teubner.

Jetzt liegt uns das Januarheft 1901 dieser Revue komplett vor. Wir haben zu unserer Anzeige im 53. Jahrg. S. 574 daher folgendes nachzutragen: das ganze Heft umfaßt 96 gespaltene, also 48 einfache Seiten und enthält noch: Letzter Weltausstellungstag 1900 (Cornély), Jahrhundertfeier der Seidenmanufaktur (Villemer), Völkerrecht (Delusse), Mensch und Tiere (Mathiez), Der kleine Hut (Temps), die Karikatur (Journal des Débats), ein Kongreß französischer Priester (Temps), die kleinen Freuden der Metropolitanbahn (J. des D.), ein Besuch in der Salpétrière (J. des D.), Lokalgeschichtliches.

2. Dr. **Brenner**, Paris und die Weltausstellung von 1900. Reisestudien. 46 S. 1901. Progr.-Nr. 714 (Parchim).

Zunächst wird die Reise nach und die Ankunft in Paris beschrieben, hierauf das Ausstellungsgebiet mit den Zugangsstraßen und Bahnen, die Skulpturenhalle, die Gemäldeabteilung, die Gobelinssammlung, die Völkerstraße, die Hygiene-Ausstellung, die Militärausstellung, der Alpengarten, die Illumination (S. 3—16). Am nächsten Tage ging es zur Völkermesse, zur Kolonialausstellung, zur russischen, südafrikanischen, chinesischen u. s. w. Ausstellung, dann zum deutschen Hause und zum Eiffelturm (S. 16—27). Am dritten Tage werden wir nach einem Gange durch einen Teil der Stadt in die kunstgewerbliche Ausstellung geführt, von da in die Schulabteilung und in die Illusionshalle (S. 27—37). Am nächsten Tage wird uns die Bergbau-Abteilung, die Maschinenhalle und

elektrische Ausstellung vorgeführt, sowie die Kollektivausstellung für Mechanik und Optik, endlich die Abteilung für chemische Industrie (S. 37 bis 46). Alles ist lebendig, greifbar, unterhaltend und belehrend zugleich dargestellt!

3. Dr. **Piper**, Bericht über einen vierzehntägigen Aufenthalt in Paris während der Weltausstellung. 19 S. 1901. Progr.-Nr. 724 (Schwerin).

Ein Lehrer der Physik schildert hier die Beobachtungen, welche er gemacht, und die Eindrücke, welche er erfahren hat, namentlich auf dem Gebiete der Technik, soweit solche auf der Weltausstellung vertreten war. Durch diese Darstellung eines Fachmannes von dem maschinellen Teile derselben erfährt die vorher angezeigte Abhandlung eine dankenswerte Ergänzung.

4. **Ph. Plattner**, Paris et autour de Paris. IIe partie. 32 S. 1901. Progr.-Nr. 120 (Berlin).

Ist die Fortsetzung einer unter demselben Titel 1900 bei Perthes in Gotha erschienenen Arbeit. Nachdem Montmorency, Enghien, Saint-Gracien, Argenteuil, Vésinet, Marly, Malmaison, Sèvres, Meudon, Bellevue besprochen sind (S. 3—8), folgen Notizen, welche sich auf die bereits früher veröffentlichten Kapitel beziehen und für den Anschauungsunterricht bezw. die Konversation sehr gut zu verwerten oder zu sachlichen Erläuterungen bei den verschiedensten Zweigen der Lektüre sehr wohl zu verwenden sind. Es werden da u. a. behandelt: Die Seine, das Wasser in Paris, die Kanäle, die Enceinte, die Forts, die Stadtviertel, Kirchen, Paläste, Rathaus, Bois de Boulogne, Boulevards, Plätze, Brücken, Theater, Börse, Hallen, kleine Leute, Straßenausrufer, Kirchhöfe, Katakomben, Gärten u. s. w.

5. **J. Sauvage**, Eine Reise nach Paris. 44 S. 1900. Progr.-Nr. 123 (Berlin).

Eine sehr angenehm geschriebene, gefällig und fließend zu lesende Darstellung von dem Pariser Hotelleben, den großen Kaufhäusern, Bahnhöfen, öffentlichen Gärten, Plätzen, Brücken, Theatern, Droschken-, Omnibus- und Dampferfahrten, Kleinläden, Schulen, Leichenbegängnissen, öffentlichen Aufzügen, Kirchen, Denkmälern, Promenaden, Boulevards und Kirchhöfen (S. 3—41). Zuletzt wird noch das Ausstellungsterrain (S. 42 f.) und die Umgegend von Paris (S. 43 f.) kurz besprochen. Die ganze Arbeit empfiehlt sich zur anregenden Lektüre durch ihren trefflichen Humor ebensowohl, wie durch die oft durchgeführten oder angedeuteten Vergleiche mit deutschen Verhältnissen, nach welchen uns Paris manchmal doch recht viel kleinstädtischer erscheint, als seine in Deutschland sich aufhaltenden Kinder es Wort haben wollen.

6. **K. Welpmann**, Prof., Eine Reise im südöstlichen Frankreich. 33 S. 1900. Progr.-Nr. 402 (Hagen i. W.).

Mit einer Beobachtungsgabe, um die man den Verfasser beneiden könnte, hat er Chamonix, Annecy, Grenoble, Aix en Provence, Marseille, Cannes, Nizza, Mentone, dann wieder Marseille, das Rhonetal aufwärts bis Arles, Nîmes (über Tarascon und Beaucaire), Avignon, Orange, Lyon bereist und besehen: also Orte, die entweder durch Denkmäler aus alter Zeit die geschichtliche Erinnerung vertiefen, oder die in der Gegenwart als Mittelpunkte des Handels und Gewerbes Weltbedeutung haben, oder endlich solche, die durch eine hervorragend schöne Lage und durch ihre milden Winter jährlich zahlreiche Gesunde und Kranke an sich locken!

Das alles aber wird in einer so wenig aufdringlichen und doktrinären Weise geschildert, mit so weitem Blick und weltmännischem Urteil besprochen, daß es wirklich ein Genuß ist, diese Reisebeschreibung „in großem Stile" zu lesen.

7. Dr. J. Friedrich, Prof., Eine Ferienreise nach Grenoble. 82 S. Programm von St. Annen in Augsburg. 1901.

Von der Notwendigkeit der Auslandsreisen und der Teilnahme an Ferienkursen im Auslande selbst ausgehend (S. 3—6), betont der Verfasser mit Recht die Notwendigkeit einer besonderen sprachlichen bezw. phonetischen Schulung, wenn jene Reisen und Kurse von irgend einem sicht- und hörbaren Erfolge begleitet sein sollen (S. 6—9). Er führt uns nun „unterwegs durch die Schweiz" (Zürich, Luzern, Bern, Lausanne, Vevey, Chillon, Genf, Chamonix (S. 9—33), dann von Genf nach Grenoble (S. 33—39). Endlich dort angelangt, werden wir nun mit Land und Leuten bekannt gemacht (S. 39—56), um zuletzt über den Ferienkurs und seine Einrichtung, an dem der Verf. teilnahm, unterrichtet zu werden (S. 56—66). Mit einer Schilderung gemachter Ausflüge (S. 66—72) und eigens angestellter sprachlicher Beobachtungen (S. 73 bis 79) schließt die eigentliche, durch klassische Zitate besonders anziehend gemachte Darstellung, der noch einige sachliche Erläuterungen als Anmerkungen (S. 80—82) beigegeben sind.

8/10. Dr. P. Pfeffer, Prof., Beiträge zur Kenntnis des altfranzösischen Volkslebens meist auf Grund der Fabliaux. I. 31 S. 1898. Progr.-Nr. 654; II. 33 S. 1900. Progr.-Nr. 669; III. 46 S. 1901. Progr.-Nr. 682 (Karlsruhe).

„Willst du den Dichter recht verstehn, mußt du in Dichters Lande gehn"; ebensogut und noch viel mehr wird man sagen müssen: willst du „Land und Leute" des heutigen Frankreichs kennen lernen, mußt du zu denen des früheren gehen; du mußt auf das Leben der Altvordern zurückgehen, wenn du zum Verständnis für das der Urenkel gelangen willst! Liegt dieses klar und offen vor uns, so werden wir jenes leicht als einen Ausfluß aus dieser Quelle, als eine Weiterführung des einmal gelegten Grundes erkennen. Ja, wenn wir an Land und Leuten der Jetztzeit so manches glauben aussetzen und bloßstellen zu müssen, so zeigt uns die Kenntnis von Land und Leuten der Vorzeit, daß sich an jenen nur das Wort bewahrheitet: „Weh' dir, daß du ein Enkel bist!" Hat der neusprachliche Unterricht die Aufgabe, in dieser Weise aufklärend und versöhnend zu wirken und durch „alles begreifen" auch „alles verzeihen" zu lernen, dann werden es die Fachgenossen mit uns dem Verfasser danken müssen, daß er uns aus jenen spaßhaften Erzählungen in Versen, die vom 12. bis zum 14. Jahrhundert geblüht haben, ein so vortreffliches Bild des damaligen Zustandes im französischen Volke nach den verschiedenen Aeußerungen und Formen des täglichen Lebens zeichnet: ein Bild, das um so umfassender ist, als die „höfischen" Kreise nur in ihren Beziehungen zu den übrigen Klassen der Bevölkerung Berücksichtigung finden oder zum Vergleich herangezogen werden. Der erste Teil handelt von: Gott und den drei Personen in der Gottheit, Marienkult, Heiligen- und Reliquienverehrung, Gottesdienst, Feiertagen und Kirchenbesuch, Gebeten und einigen frommen Gebräuchen, Sakramenten, guten Werken und Wallfahren, Himmel und Hölle, Teufels-, Aber- und Wunderglauben, Gottesurteil, Ketzern, Heiden und Juden, Priesterleben. — Der zweite Teil handelt von: dem höfischen Liebesideal und der Sittlichkeit der oberen Stände, Urteile über die Frauen, Frauenleben und Sittlichkeit der unteren

Stände, Schönheitsideal, Erziehung und Bildung. — Der dritte Teil handelt von: den Fahrenden, Bauern und Bürgern, Haus und dessen Einrichtung, Essen und Trinken, Kleidung, Titulatur und Personennamen.

XI. Methodisches.

1. Verhandlungen des neunten allgemeinen deutschen Neuphilologentages vom 4. bis 7. Juni 1900 in Leipzig. Herausg. von dem Vorstande des Verbandes. IV u. 191 S. Hannover 1901, C. Meyer.

Uns interessieren hier namentlich die Verhandlungen über die sog. Wendtschen Thesen. Dieselben sind in ihrer ursprünglichen Fassung schon im 51. Jahrg. S. 444 ff. mitgeteilt. Einige von ihnen standen in etwas milderer Fassung, die erste und zehnte überhaupt nicht als solche mehr zur Diskussion. Sie wurden meist einstimmig angenommen, d. h. von den zahlreicher oder fast ausschließlich vertretenen Anhängern einer radikalen Reform, wie schon vorher gebilligt, so nun zum Beschluß erhoben. Immerhin zeigte sich bei einigen noch eine recht ansehnliche andersgesinnte Minorität (S. 89—116). Die Broschüre enthält sonst noch: 1. Neuphilologische Wünsche für Universität und Schule von Prof. Dr. Vietor in Marburg: Ordinarius für englische Philologie, Reisestipendien für Universitätsprofessoren, Lektoren englischer oder französischer Geburt, Freiheit der neuen Methode neben der alten, freie Arbeit anstatt der Uebersetzung, Berechtigung zum Studium der neueren Philologie für Oberrealschul-Abiturienten (S. 64—78), 2. die Zukunft des französischen Unterrichts in Preußen von Dr. M. Banner. Gipfelt in folgenden Wünschen: Die Regierungen mögen nach eingehender Kontrolle und dadurch gewonnener Erkenntnis von dem Werte der neusprachlichen Reformmethode die Ausbreitung derselben durch einschlägige Vorlesungen und Uebungen auf Hochschulen und in Ferienkursen und durch Vermehrung der neuphilologischen Stipendien unterstützen; die Regierungen mögen in Anerkennung des formalbildenden Wertes des Französischen und der Notwendigkeit stilistischer Unterweisung in einer modernen Sprache, das Lateinische nach dieser Richtung hin entlasten und die dadurch frei werdende Unterrichtszeit anderen Fächern, insbesondere aber den neueren Sprachen in den Oberklassen unserer Realgymnasien und Gymnasien zu gute kommen lassen; die Regierungen mögen zum Zwecke gründlicherer wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung der neuphilologischen Lehrerschaft eine Trennung der französischen und englischen Philologie in der Prüfungsordnung herbeiführen (S. 128—137), 3. Bericht über den Stand der Arbeiten zum Lektüre-Kanon von Prof. H. Müller-Heidelberg mit Vorschlägen zur Abänderung einiger statutarischer Sätze (S. 138—144). Von spezifisch wissenschaftlichen Vorträgen seien erwähnt: 1. Vom Ursprung der romanischen Sprachen von Prof. Dr. Meyer-Lübke (S. 57 bis 64), 2. Frau von Staëls Anteil an der romantischen Bewegung in Frankreich von Dr. Friedwanger (S. 78—89) und 3. der gegenwärtige Stand der Chaucerforschung von Prof. Dr. J. Koch (S. 117—128). Daß und wie die Neuphilologen rührig sind, ersieht man auch aus dem sonstigen, allgemeineren Inhalt dieser Verhandlungen.

2. **A. Winkler**, Prof., Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie. Separatabdruck aus ??

Diese Ausführungen beziehen sich vornehmlich nur auf den französischen Unterricht der Unterrealschule, beanspruchen aber trotzdem ein allgemeines psychologisches und pädagogisches Interesse und bieten dem

Psychologen von Fach eine Anregung, dieses Thema zu bearbeiten. Da wir aber diese Abhandlung im Zusammenhange mit ihrem örtlichen Auftreten besprechen möchten, verschieben wir ausführlichere Mitteilung darüber bis zum nächsten Jahresbericht. Einstweilen nur noch der Hinweis darauf, daß sie eine wertvolle Ergänzung bildet zu der Abhandlung desselben Verfassers, welche wir im 51. Jahrg. S. 439—443 unter dem Titel besprochen: „Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?"

3. Dr. **P. Lange**, Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben. 20 S. Leipzig 1901, Roßbergsche Hofb. 20 Pf.

Da diese Broschüre ein Vorstoß im Interesse der neusprachlichen Reformbibliothek ist, so soll sie im nächsten Jahrgang, auf welchen wir die ausführliche Besprechung der bereits erschienenen und etwa noch erscheinenden Bändchen dieser Sammlung verschoben haben, als methodische Einführung zu derselben so gründlich beurteilt werden, wie sie es verdient.

4. Dr. **G. Wendt**, Prof., Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht. Ein Beitrag zur neusprachlichen Methodik. 38 S. 1901. Progr.-Nr. 801 (Hamburg).

Diese von dem Vorkämpfer der radikalen Reform (s. o.) verfaßte Broschüre über eine Stelle, wo die Reform bis jetzt wenig oder gar nicht gearbeitet hat, und in welcher er, von seinem Standpunkt aus ganz mit Recht, gewissermaßen das Gerippe des ganzen Unterrichts erblickt, muß wegen zu späten Empfanges derselben für eine ausführlichere Besprechung auf den nächsten Jahresbericht zurückgestellt werden. Desgleichen

5. **P. Barth**, Der französische Unterricht in der sechsten Klasse der sächsischen Realschulen. 34 S. 1901. Progr.-Nr. 627 (Oschatz).

Die mit reichen Literaturangaben ausgestatteten und mit einem den Lehrgang in nuce veranschaulichenden Anhang versehene Abhandlung verdient aber schon so die weitgehendste Beachtung. — Wir schließen mit einer ebenso unterhaltenden wie lehrreichen, auf jeden Fall aber eminent praktischen Abhandlung:

6. Dr. **A. Pacius**, Prof., Beitrag zum Anfangsunterricht in der französischen Sprache. 15 S. 1901. Progr.-Nr. 667 (Konstanz).

Seit zehn Jahren hat der Verfasser Versuche in der Richtung gemacht, die spielerischen Neigungen der jüngeren Real- und Gymnasialschüler zu Unterrichtszwecken zu verwenden. Es wurde ein zu dramatischer Bearbeitung geeignetes Lesestück aus Plattners Lehrgang I von vornherein beim Unterricht ins Auge gefaßt, um wesentlich durch die Schüler selbst ausgearbeitet, gelernt und beim Jahresschlusse dargestellt zu werden. Das Lesestück wurde in herkömmlicher Weise gelesen, Wort für Wort erklärt und auswendig gelernt, dann nach den Vorschriften der drei Einheiten eingerichtet. Es wurden so viel Personen beschäftigt, als die Klasse gerade Schüler zählte; diese machten Vorschläge über die Unterredungen, bestimmten, wer sich besonders für diese oder jene Rolle eignete; später gelernte Sprüche oder geflügelte Worte wurden eingefügt; nach Verlauf des ersten Semesters war alles memoriert, und man kann sich denken, daß diese Sextaner der Realschule und Quartaner des Gymnasiums ohne Souffleur und Stocken vorzüglich mimten. Das Jahrespensum erlitt durch den auf die Stunde kommenden Abbruch von ca. 10 Minuten keinen Abbruch. Die Einakter sind: Le langage au moyen de signes (S. 5—8), Le préfet de Constance (S. 8—11), Le marchand turc (S. 12—15).

Anzeigen.

Im Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig ist ferner erschienen.

Sprachleben und Sprachschäden.

Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs.

Von

Dr. Theodor Matthias,

Oberlehrer a. Kgl. Realgymnasium in Zittau i. S.

2. verb. u. verm. Aufl., 30³/₄ Bog. gr. 8. Brosch. 5,50 M., geb. 6,80 M.

Nach den Urteilen maßgebender Fachblätter („Litterarisches Zentralblatt" und „Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie") nimmt das Matthias'sche Buch, das jetzt in zweiter Auflage vorliegt, den ersten Platz unter den deutschen Antibarbari ein, welche die letzten Jahrzehnte hervorgebracht haben; „niemand", so sagen jene Blätter — „sei in so umfassendem Maße, mit so sinnigem Verständnisse den Feinheiten des heutigen Sprachgebrauchs nachgegangen wie Matthias." Es darf dieses Werk daher auf allseitige Beachtung gewiß Anspruch erheben.

Die deutsche Litteraturgeschichte

in den Hauptzügen ihrer Entwicklung sowie in ihren Hauptwerken dargestellt und den höheren Lehranstalten Deutschlands gewidmet

von **Dr. Frz. Pfalz.**

In 2 Teilen.

I. Teil: Die Litteratur des Mittelalters. gr. 8. 23 Bogen. Brosch. 2,70 M.
II. Teil: Die Litteratur der neuen Zeit. gr. 8. 19³/₄ Bogen. Brosch. 2,70 M.

Beide Teile mit Goethes Bildnis in Stahlstich elegant in 1 Band gebunden 7 M.

„Dieses Werk bietet eine zusammenhängende Darstellung der Litteraturgeschichte, die aber das Hauptgewicht nicht auf eine Menge gelehrter Namen und Zahlen, sondern auf die Einführung in die bedeutendsten klassischen Werke legt. Es ist ein litterargeschichtliches Lesebuch, und fügen wir bei — das trefflichste, das wir bis jetzt kennen gelernt haben. Alles gelehrte Beiwerk ist als toter Gedächtnisstram ausgeschieden, wofür die wirklichen Heroen unserer Litteratur und deren Hauptwerke desto eingehender behandelt sind. Besonders sorgfältig sind die Inhaltsangaben bearbeitet, die mit Referat und Citaten in der Weise wechseln, daß die letzteren den Faden der Erzählung selbständig weiterführen und als Kernstellen den Geist der Werke auf die prägnanteste Weise wiedergeben. Daneben ist auch die kulturhistorische Entwickelung unseres Volkes thunlichst berücksichtigt" ꝛc. (Blätter f. d. bayerische Realschulwesen, 1884, Heft 2.)

Deutsche Redensarten.

Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert

von

Albert Richter.

2., verm. Aufl. 8. 12 Bogen. Brosch. 2 M., geb. 3 M.

In diesem Buche geht der Verfasser jenen Redensarten nach, die der dichtende Volksgeist geschaffen, für die kein Autor mit Namen nachzuweisen ist, welche Zeugnisse sind eines sinnigen Volksgemütes und eines frisch sprudelnden Volkshumors. Die Zahl der hier auf nicht mehr verstandene sprachliche Gebilde älterer Zeit, auf alte Volkssitten und Volksbräuche, auf Anschauungen aus dem früheren Rechtsleben und dergleichen zurückgeführten Redensarten ist in der jetzt vorliegenden zweiten Auflage bis auf 190 vermehrt worden. Das für alle Freunde der deutschen Sprache und Kulturgeschichte wichtige, auf sicherer wissenschaftlicher Grundlage ruhende, aber in angenehm lesbarer Form geschriebene Buch eignet sich in seiner freundlichen Ausstattung namentlich auch zu Festgeschenken.

Im Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig ist erschienen:

Erläuterungen deutscher Dichtungen.

Nebst Themen
zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen.

Ein Hilfsbuch
beim Unterricht in der Litteratur und für Freunde derselben.

Von

C. Gude.

5 Reihen: brosch. 17,50 M., geb. 20,50 M.

1. Reihe: 10. Aufl. gr. 8. 25 Bogen. Brosch. 3,50 M., geb. 4,10 M.
2. Reihe: 10. Aufl. gr. 8. 25 Bogen. Brosch. 3,50 M., geb. 4,10 M.
3. Reihe: 9. Aufl. gr. 8. 24¾ Bogen. Brosch. 3,50 M., geb. 4,10 M.
4. Reihe: 8. Aufl. gr. 8. 27 Bogen. Brosch. 3,50 M., geb. 4,10 M.
5. Reihe: (Dichtungen aus d. Mittelalter). 5. Aufl. gr. 8. 25 Bogen. Brosch. 3,50 M., geb. 4,10 M.

Die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik" berichteten über dieses Werk: „Wir stehen nicht an, die Gudeschen Erläuterungen als Muster zu bezeichnen für eine Behandlung deutscher Dichtungen, welche weit entfernt ist von der Weise althergebrachter philologischer Kommentare, von der Weise jener Erläuterungen, die in Wortdefinitionen und dergleichen Dingen aufgehen und über dem Einzelnen nicht zum Ganzen und nicht zu dessen Verständnis und Genuß gelangen, sondern die darauf ausgeht, die Schönheit der Dichtung zum Bewußtsein zu bringen und eine nachhaltige Wirkung, namentlich auch bezüglich des Verlangens nach weiterer Kenntnis und Erkenntnis zu sichern." —

Auswahl deutscher Dichtungen aus dem Mittelalter.

Nach
den besten Übersetzungen und Bearbeitungen
unter Mitwirkung von Dr. Ludw. Voigt in Chemnitz zusammengestellt für Schulen
von **C. Gude.**

5., durchgesehene Aufl. gr. 8. 15½ Bog. Brosch. 1,60 M.

Die vorliegende Sammlung von Dichtungen aus dem Mittelalter ist für solche Schüler bestimmt, welche diese Dichtungen in ihrem Urtexte nicht zu lesen vermögen und daher eine Übersetzung derselben bedürfen, wenn sie in die erste Blütezeit unserer Litteratur eingeführt werden sollen. Die großen Epen des Mittelalters sind in dieser Sammlung zwar nicht vom Anfang bis zum Ende mitgeteilt, aber doch als einheitliche Ganze vorgeführt worden, indem der Herr Herausgeber an geeigneten Stellen durch Zwischenerzählungen diejenigen Nebenumstände und Nebenhandlungen verkürzt hat, welche den Fortschritt des Ganzen länger aufhalten, als dafür bei der Übermächtigkeit des Stoffes das Interesse und die Kraft des jugendlichen Gemüts ausreicht. In dieser Weise haben die Nibelungen, Gudrun, Parzival, der arme Heinrich, Reinele Fuchs eine Aufnahme gefunden. Von Walther von der Vogelweide, Gotfried von Straßburg, von Hans Sachs, aus der didaktischen Poesie des 13. Jahrhunderts u. s. w. sind hinreichende Proben mitgeteilt, ebenso aus dem Heliand und dem Krist u. s. w.

Deutsche Wortkunde.

Ein Hilfsbuch für Lehrer und Freunde der Muttersprache.

Von

Edwin Wilke.

2. umgearb. u. verm. Aufl. 24 Bog. gr. 8. Brosch. 4 M., geb. 4,40 M.

Der Herr Verfasser dieses Buchs kommt der vom Prof. Hildebrand und Direktor Alb. Richter gestellten Forderung entgegen, daß der Sprachunterricht vor allem den Inhalt der Sprache zu vermitteln, den sinnlichen Hintergrund der Worte anzuzeigen habe. Durch ein sehr ausführliches Wortregister wird diese Schrift übrigens auch zu einem kleinen etymologischen Wörterbuche der deutschen Sprache, in welchem zuverlässige Auskunft über Ursprung und Bedeutung der Worte gegeben ist.

Neuigkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften
vom Jahre 1901
aus dem Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Bönicke, H., Chorgesangschule. I. Kurs., enth. 92 ein- u. zweistimm. Übungen u. Gesänge in leitereigenen Tönen für Sopran u. Alt. 8°. 31. Aufl. (II u. 28 S.) 40 Pf.
— — III. Kurs. enth. 89 Übungen, Lieder u. Gesänge für Sopran, Alt, Tenor u. Baß zum Gebrauch f. Gymnas., Realschulen u. Gesangvereine. Alto. 8°. (32 S.) 35 Pf.

Gude, C., Auswahl deutscher Dichtungen aus dem Mittelalter. Nach den besten Übersetzungen u. Bearbeitungen zusammengestellt für Schulen. 5. Aufl., gr. 8°. (VI u. 240 S.) . . . . . 1,60 M., geb. 2 M.

Hoffmann, P. F. L., Praktisches grammatikalisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Ein Ratgeber selbst für diejenigen, welche ohne Kenntnis der grammatikalischen Regeln richtig sprechen und schreiben wollen. Nach Adelung, Campe, Grimm, Heyse, Sanders u. a. bearb. 7. verb. Aufl. 16°. (VIII u. 628 S.) 1,50 M., kart. 1,80 M.
— Volkstümliches Wörterbuch der deutschen Synonymen nach alphabetischer Ordnung oder Erklärung der in der deutschen Sprache vorkommenden sinnverwandten Wörter. 5. Aufl. 16°. (IV u. 379 S.) . . . . . 1,20 M., kart. 1,40 M.

Jaarboek, Stad Antwerpen **paedologisch,** onder redactie van Prof. Dr. M. C. Schuyten. Tweede jaargang. gr. 8°. (V u. 246 S.) . . . . . 5 M.

Jahresbericht, pädagogischer, von 1900. Im Verein mit Freytag, Frisch, Gottschalk, Hauschild, Kornrumpf, Ludwig, Matthias, Opitz, Peter, Rothe, Uhlhorn, Weigelt, Zimmermann u. mit dem Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich bearb. u. herausg. von H. Scherer, 53. Jahrg. gr. 8°. (XIII, 599 u. 242 S.) . . . . . 12 M.

Klauwell, A., u. Br. Em. Martin, Erstes Lesebuch. 10. Aufl. gr. 8°. (112 S.) 60 Pf., geb. 70 Pf.

Kleinschmidt, A., Der Brief als Unterrichtsgegenstand in der Volks- und Fortbildungsschule. Eine Sammlung von 118 Briefen mit vielen angeknüpften Aufgaben. gr. 8°. (VIII u. 87 S.) . . . . . 1,20 M.
— Gedichte. 8°. (272 S.) . . . . . eleg. geb. 3 M.

Linde, Ernst, Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. gr. 8°. (VII u. 272 S.) 3,40 M., geb. 4 M.

Lüben, A., Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur Einführung in die deutsche Litteratur. Ein Lehr- u. Lesebuch für höh. Schulanstalten u. zum Selbstunterr. Erläutert in „Einführung in die deutsche Litteratur" von A. Lüben u. C. Nacke, II. Teil. Aus den Quellen verm. u. verb. von H. Hanf. II. Teil. VII. Zeitraum. Von 1770 bis zu Goethes Tode. 8. Aufl. gr. 8°. (VI u. 352 S.) . . . . . 1,60 M., geb. 2 M.

Matthias, Dr. Theodor, Bismarck als Künstler nach den „Briefen an seine Braut und Gattin". Eine sprachlich-psychologische Skizze. 8°. (247 S.) 3 M., eleg. geb. 3,80 M.

Möckel, Dr. Richard, Die Entwickelung des Volksschulwesens in der ehemaligen Diöcese Zwickau während der Zeit von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Jahre 1835. gr. 8°. (172 S.) . . . . . 2 M.

Naegelsbach, Carl Friedr. v., Übungen des lateinischen Stils für reifere Gymnasialschüler. 3. Heft. 8. verm. u. verb. Aufl. in 2 Abteilungen: Text u. Anmerk. bearb. von Iwan Müller. 8°. (VIII, 80 u. 88 S.) . . . 1,60 M., in 2 Abt. kart. 2 M.

Neudrucke pädagogischer Schriften. VIII. J. A. Comenius, Mutterschule. Mit einer Einleitung herausg. von Albert Richter. 2. Aufl. 8°. (86 S.) . . 80 Pf.
— XVI. Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Herausg. u. mit einer Einleitung und Anmerkungen versehen von Dr. Theodor Matthias. 8°. (153 S.) . . . . . 1,20 M.

Schulmann, Der praktische. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausgeg. v. Dr. Fr. Sachse. 50. Jahrg. (in 8 Heften von ca. 6 Bogen, mit vierteljährlichen Verzeichnissen der pädagogischen Neuigkeiten). gr. 8°. 10 M.

Speck, E., Handelsgeschichte des Altertums. II. Band: Die Griechen. gr. 8°. (VIII u. 582 S.) . . . . . 7 M., in eleg. Halbfrz. geb. 9 M.

Wolff, H., Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie an Baugewerkenschulen und anderen gewerblichen Schulen. gr. 8°. (IV u. 40 S. mit 104 Fig. im Text.) 75 Pf.

II. Abteilung.

Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland.

Von **H. Scherer**, Schulinspektor in Worms.

B. Oesterreich.

Vom Bürgerschuldirektor u. k. k. Stadtschulinspektor **Franz Frisch** in Marburg a. Dr.

C. Die Schweiz.

Vom **Archivbureau** des **Pestalozzianums** in Zürich.

A. Deutschland.

Von

H. Scherer, Schulinspektor in **Worms a. Rh.***)

I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

„Das Leben eines Volkes," sagt Prof. Rein (An der Wende des Jahrhunderts, Aus dem Päd. Univ.-Sem. IX), „ist ein zusammenhängendes Ganze von sich entwickelnden Kräften, die organisch reifen, sich gegenseitig unterstützend, aber auch gegenseitig sich bekämpfend; aus Kampf und Hilfe wird der Fortschritt geboren." Eine solche Kraft wird in der Schule verkörpert; sie steht, wie kaum noch eine andere Kraft im Leben des Volkes, in der innigsten Wechselbeziehung zum völkischen Gesamtleben, besonders aber zu den wirtschaftlichen und sozialen, den sittlichen und religiösen Seiten desselben. Mit all diesen Kräften muß sie sich daher auseinandersetzen, sie alle muß sie fördern und sich von ihnen fördern lassen; aus den gegenseitigen Förderungen und Hemmungen entsteht der Kampf, dem demnach die Schule nicht entgehen kann, so sehr sie auch, um der Arbeit in der Schule willen, Ruhe und Frieden suchen soll. Friedhofsruhe darf nicht auf dem Gebiet der Schule herrschen, denn in ihr soll das Leben und nicht der Tod eine Stätte haben; aber die politischen, wirtschaftlichen, sozialen, sittlichen und religiösen Streitfragen sollen und dürfen nicht unvermittelt in die Schulstube dringen, sondern geläutert von den Schlacken des Streites, geklärt und gesichtet, sorgfältig erwogen und geprüft. Dadurch wird einerseits der Stillstand ferngehalten und der Fortgang gesichert; anderseits aber wird verhütet, daß die Mode des Tages Unruhe und Ueberstürzung in die Schularbeit bringt, die Stetigkeit in ihr unmöglich macht. Der Schulmann, der eine Stelle unter den führenden Geistern auf dem Gebiete des Schulwesens einnehmen will, kann daher der Erörterung von wirtschaftlichen und sozialen, sittlichen und religiösen Fragen nicht aus dem Wege gehen; er muß sie prüfen nach ihrer pädagogischen Bedeutung und Wichtigkeit und muß daraus Richtlinien für die Schulpolitik zu gewinnen suchen.

Deutschland ist im 19. Jahrhundert in die Reihe der Industriestaaten eingerückt; mehr als die Hälfte seiner Bewohner beschäftigen sich heute

*) Als Quellen dienten u. a. die im I. Teil des Päd. Jahresberichtes im Referat unter II 4 und II 5 angeführten Schriften und Zeitschriften, außerdem noch die Vereinsorgane der einzelnen Landesvereine und andere Schul- und Lehrerzeitungen.

in der Industrie. Dadurch haben nicht nur seine wirtschaftlichen, sondern auch seine sozialen Verhältnisse eine Umwandlung erfahren; der Arbeiterstand hat sich als gleichberechtigt neben den Bauern-, Bürger- und Beamtenstand gestellt. Deutschland ist in die Weltwirtschaft eingetreten; es ist mit den größten Weltmächten auf dem Weltmarkt in Konkurrenz getreten. Da erhebt sich die Frage, wie es den aufgenommenen Kampf wird bestehen, wie es seine mit vieler Mühe und großen Opfern erworbene Weltmachtstellung wird behaupten können; ein sachkundiger und objektiver Beurteiler wird keine andere Antwort darauf haben als die, daß dies nur durch die höchste Leistung auf dem Gebiete des Wissens und Könnens möglich ist. In der Bevölkerungsziffer werden uns Rußland, die Vereinigten Staaten und Großbritannien immer mehr und mehr überlegen sein; in der Produktion von Rohstoffen und landwirtschaftlichen Stoffen sind sie es heute schon. Das Mittel, das uns zu unserer heutigen Machtstellung verholfen hat, das Heer, wird uns in der Behauptung derselben nicht in erster Linie den gewünschten Dienst leisten können; im Wettkampf mit unserem gefährlichsten Rivalen, den Vereinigten Staaten, wird es uns weder zu Land noch zu Wasser viel nützen können. Wir bedürfen also anderer Mächte, wir bedürfen der Männer der Wissenschaft, Technik und Kunst, der Ingenieure, Handwerker und Kaufleute; denn wir müssen auf wissenschaftlichem und künstlerischem, auf technischem und kaufmännischem Gebiete unseren Gegnern die Spitze zu bieten suchen. Gelingt uns das, dann ist der Sieg unser; denn der besten und billigsten, der preiswürdigsten Ware gehört der Weltmarkt. Es wird sich also im wesentlichen darum handeln, die wissenschaftliche, künstlerische, technische und kaufmännische Bildung unseres Volkes auf die höchste Spitze zu heben, die größte Zahl von wahrhaft schöpferischen Männern und Frauen heranzubilden, keinerlei Begabung, die im deutschen Volke zu Tage tritt, unausgebildet zu lassen. Die Geschichte lehrt uns allerdings genugsam, daß das Schulwesen meistens der aufsteigenden Kultur nachhinkte, daß Wissenschaft und Technik, gefördert von einzelnen führenden Geistern, blühten, während das Bildungswesen noch in der ersten Entwicklung begriffen war; allein sie lehrt uns auch, wenn wir die Lehre verstehen wollen, daß der Rückgang und Zerfall der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse eine Folge der mangelhaften Volksbildung ist. Denn die Schule, namentlich die Volksschule, die Fortbildungsschule und die niederen gewerblichen, technischen und kaufmännischen Fachschulen sind die Quellen, aus denen die breite Volksmasse ihre allgemeine und berufliche Bildung schöpft; ihre Bedeutung und damit ihre Aufgabe und Stellung im Gemeinde- und Staatsleben kommt erst zur vollen Erkenntnis, wenn man ihr Verhältnis oder vielmehr das *Verhältnis der Schule zur Kultur und zum Volksleben* ins Auge faßt. „Wenn es das Ziel der Schule ist," sagt Dr. Lummert (Das niedere Schulwesen der Großstadt im Lichte der pädagogischen Forderungen der Gegenwart; Berlin, L. Oehmigkes Verlag, 1901), „die ihr anvertrauten Schüler für das Leben auszurüsten, indem sie denselben die Errungenschaften der Kultur vermittelt, so gibt es für sie gerade wie für das Leben keinen Stillstand in der Entwicklung; die Vertiefung und Erweiterung der Bildungsquelle für das Volk, wie sie sich besonders in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts durch die Anlage und Pflege von allgemeinen und beruflichen Fortbildungsschulen vollzog, ist nur ein natürlicher Vorgang, der durch die rapiden Kulturfortschritte gezeitigt wurde." Allgemein wird das aber noch nicht anerkannt; noch gibt es auch in Deutschland politische und soziale Parteien, die von einer Fortentwicklung

der Volksbildung im Einklang mit der Fortentwicklung der Kultur nichts wissen wollen, weil nach ihrer Anschauung unser heutiges Kulturleben auf einer falschen Entwicklungsbahn ist oder wenigstens das Volk keinen Anteil an demselben haben soll; solche kulturfeindliche Mächte hemmen daher die Fortentwicklung der Volksschule, hindern sie an der Lösung ihrer Aufgabe. Es gibt selbst noch hochgestellte und in gewissem Sinne gebildete Leute, welche der Meinung sind, das Vorhandensein eines geistigen Proletariats sei eine unumgängliche Notwendigkeit; allein so sicher auch erworbene Anlagen und äußere Einflüsse einen Teil des Volkes auf niedriger Bildungsstufe zurückhalten werden, so muß es doch das Bestreben eines Kulturvolkes, das noch eine Zukunft vor sich hat, sein, alle seine Glieder auf eine möglichst hohe Stufe der Bildung und Gesittung zu erheben. Auch die Volksschule selbst resp. die Volksschulmänner oder die maßgebenden Faktoren in der Leitung des Volksschulwesens, sind nicht ganz ohne Schuld an der langsamen Entwicklung der Volksbildung, an der geringen Wertung derselben in ihrem Verhältnis zur Kultur und zum Volksleben; sie haben gar oft nicht oder zu wenig bedacht, daß die erziehliche Kunst des Unterrichts hauptsächlich in dem Dienst beruht, den er dem praktischen Leben und der Gemeinschaft leistet. Und anderseits ist es bis heute trotz aller Kämpfe, die der liberale Lehrerstand seit fast einem Jahrhundert geführt hat, noch nicht gelungen, die Volksschule von den ihre Entwicklung hemmenden Fesseln der Kirche zu befreien; auch in den liberalen Staaten trägt die Volksschule noch heute die Eierschalen der Kirchenschule auf dem Rücken. Aber den Fortschritt im Kultur- und Volksleben können auch die kulturfeindlichen Mächte, deren Ideal die alte Kirchenschule ist, nicht unterdrücken; durch viele kleine Bäche wird der Bildungsstrom, werden die Kulturschätze, die sich stetig infolge der rastlosen Arbeit der führenden Geister vermehren, auch in die niedersten Volksschichten hineingeleitet und befähigt sie, in erhöhtem Maße an dem geistigen Leben teilzunehmen. Wenn aber hier die rechten Führer fehlen, so kann Unheil entstehen; dann kann die geistige und sittliche Entwicklung des Volkes auf falsche Bahnen geleitet werden!

Großes Interesse bringt die Sozialdemokratie der Bildungsfrage entgegen; neben die Organisation der Arbeit stellt sie die Organisation der Bildung als eine Hauptfunktion der neuen Gesellschaft hin. „Der alte Liebknecht," sagt Fr. Wolff (Die Hilfe), „wußte recht gut, warum er der Arbeiterschaft immer wieder und wieder den Satz einschärfte, daß Wissen Macht sei, und die Arbeiter haben diese Wahrheit in ihrer Mehrheit begriffen; überall, wo sie zielbewußt an der Hebung ihrer Klasse arbeiten, bemerken wir zugleich ein eifriges Streben nach Bildung." Die Sozialdemokratie vergißt dabei allerdings, daß, wie uns gerade die Soziologie, auf welche sie sonst ihre Theorien zu stützen sucht, lehrt, es ebensowenig eine völlig neue Gesellschaft wie eine völlig neue Erziehung geben kann; beide wachsen vielmehr aus der Vergangenheit heraus und bringen die Unterlagen der alten Gesellschaft und Erziehung mit. Dennoch darf man nicht übersehen, daß in dem Gedanken, die Organisation der Arbeit mit der der Erziehung als die Fundamente des sozialdemokratischen Zukunftsstaates zu betrachten, ein Gedanke liegt, der trotz Rousseaus gewaltiger Mahnung vor mehr als hundert Jahren fast unbeachtet geblieben ist; „das große Geheimnis der Erziehung," sagt er in seinem „Emil", „beruht darauf, daß man es so einzurichten versteht, daß sich die körperlichen und geistigen Uebungen stets gegenseitig zur Erholung

dienen." Von diesem Gedanken ausgehend fordert die Sozialdemokratie, wie W. Otto darlegt (Deutsche Zeitschrift XIV 7/8), eine körperliche, geistige und polytechnische Bildung; „letztere soll das Kind in die wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse und in den praktischen Gebrauch der elementaren Instrumente aller Gewerke einführen". Das ist nun allerdings eine unerfüllbare Forderung; aber sie ist eine Folge der seither üblichen einseitigen Geistesbildung und der Vernachlässigung der technischen Bildung. Noch unsinniger ist die Forderung, daß jedes Kind vom 9. Lebensjahr an produktiver Arbeiter sein soll in der Weise, daß mit der produktiven Arbeit auch Bildung verbunden sei, wenn man unter produktiver Arbeit solche versteht, die im Dienste der wirtschaftlichen Produktion steht. Noch bedenklicher endlich aber ist die Forderung, die Erziehung des Nachwuchses gänzlich der Familie, die allerdings als solche im sozialdemokratischen Zukunftsstaat nicht mehr existiert, zu entreißen und völlig dem Staate zu übergeben; das hieße der neuen Erziehung und der neuen Gesellschaft von vornherein den Boden unter den Füßen wegziehen. Allerdings muß die bestehende Gesellschaft der Erziehung des weiblichen Geschlechtes mit Rücksicht auf die Familie und die Gesellschaft im allgemeinen mehr Aufmerksamkeit schenken, sie zeitgemäßer gestalten; jedes Mädchen muß so erzogen werden, daß es die Stelle der Hausfrau und Erzieherin ausfüllen oder im Falle der Nichtverheiratung in einem der Natur des Weibes entsprechenden Beruf seinen Unterhalt und sein Lebensglück finden kann. Nur wenn wir gut erzogene Mütter haben, wird die Familie in der Zukunft das Fundament des Erziehungswesens sein; daher muß unser Bestreben auf Hebung der Familie durch Heranbildung tüchtiger Mütter gerichtet sein.

Allerdings war und ist der Bildungsstrom durch solche einseitige Bestrebungen oft getrübt und infolgedessen schlägt das durch ihn erweckte Bildungsstreben auch oft falsche Wege ein, sucht es sich aus unlauteren Quellen zu befriedigen; aber immerhin ist es schon ein großer Gewinn, daß den breiten Volksmassen die Vorteile des Kulturfortschritts und die Bedeutung einer gesteigerten Bildung zum Bewußtsein kommt und in ihnen das Streben nach Teilnahme an denselben geweckt worden ist. „Durch die große Masse des Volkes," sagt Dr. Mannheimer (Die Bildungsfrage als soziales Problem, Jena, G. Fischer), „geht eine mächtige Bewegung; nicht mehr in Apathie dumpf dahinlebend zeigen auch die unbemittelten oder fast gar nicht bemittelten Schichten rege Anteilnahme an dem politischen und sozialen Leben, und das Bedürfnis nach einer durch Bildung zu gewinnenden Welt- und Lebensanschauung macht sich gerade bei ihnen geltend; im Zusammenhang damit steht, und zwar augenscheinlich als Ursache, der ungeheure Fortschritt auf den Gebieten des Verkehrswesens, des Handels, der Industrie und der Technik." Es liegt im Interesse einer gesunden Entwicklung des Gemeinde- und Staats-, des Kultur- und Volkslebens, daß dieses Bildungsstreben in die rechten Bahnen geleitet und durch eine zeitgemäße Umgestaltung der Volksbildung in der rechten Weise befriedigt wird. „Die breite Masse, die etwa $^{11}/_{12}$ des Volksganzen ausmacht, die nirgends so solidarisch auftritt, wie in der Großstadt, folgt eben leicht den falschen Propheten; darum ist es von größter Wichtigkeit, daß diese untenstehenden Schichten, die das feste Postament bilden, auf dem das Staatswohl ruht, mit weiser Hand zur Höhe geführt werden." (Dr. Lummert a. a. O.) Und anderseits fordert die gewaltige Entwicklung unseres Kultur- und Volkslebens nach der wirtschaftlichen und sozialen Richtung hin gebieterisch eine Hebung der Bildung der breiten Masse;

gebildete Arbeiter sind eine unerläßliche Bedingung des Gedeihens und der gesunden Entwicklung unseres wirtschaftlichen und sozialen Lebens. Die Pflege der Volksbildung durch gut organisierte Volksschulen und die sich daran anschließenden Fortbildungs- und niederen Fachschulen ist daher eine hohe und ernste Aufgabe der sozialen und politischen Gemeinschaften, die der Kultur und dem Volksleben nicht feindlich gegenüberstehen, die nicht bildungsfeindlich sind.

Das Wort Bildung hat, wie Dr. Mannheimer (a. a. O.) darlegt, sein sinnvolles Gepräge erst durch Goethe erhalten; man wird bei einer Zusammenfassung seiner vereinzelten Anwendungen die Bildung „als die Aufnahme eines Aeußeren bezeichnen können, das auf die Individualität des Aufnehmenden bestimmend wirkt, und zwar sowohl in Bezug auf die äußere Art seiner Führung, als auf seinen Charakter und auf seine Tauglichkeit für das Leben". So aufgefaßt wird die Bildung ein Teil des Kulturproblems, ein soziales Problem; sie ist die bewußte und absichtliche Aneignung des wertvollsten Teils des Kulturinhaltes behufs Ausbildung einer solchen sittlichen Persönlichkeit, die sich am Kulturleben der Zeit im Sinne der Vervollkommnung mit Erfolg beteiligen kann und will. Leider erfaßt man das Bildungsideal nicht immer in dieser Tiefe; noch vielfach steht der einseitige Nützlichkeitsstandpunkt, bald in kirchlicher, bald in politischer, bald in wirtschaftlicher Form, im Vordergrund und beherrscht dann das Ganze der Bildung; „zwar machen deutlich idealere Richtungen sich wieder geltend, insbesondere in Richtung auf die schöne Form der Lebensführung, wie wir wohl den Grundgedanken bezeichnen können, welcher in der verlangten Anwendung des künstlerischen Ideals auf das praktische Leben enthalten ist" (Dr. Mannheimer a. a. O.). Wir müssen durch die Bildung die Kräfte des Individuums steigern, um dadurch seine Persönlichkeit zu heben; wir müssen aber auch diese Persönlichkeit einfügen ins soziale Ganze, in dem es wirken soll. Und von dem letzten Gesichtspunkte aus müssen wir daher besorgt sein, daß die Bildung und mit ihr die Kultur in ihrem Fortschritt nicht von trennender, sondern von einender Wirkung ist, weil sie sonst doch nicht ihr letztes Ziel, Vervollkommnung der Gattung, erreichen kann; für unser soziales Leben wird die Assoziation zu gemeinsamen Zwecken behufs Wettbewerbes mit Assoziationen entgegengesetzter Zwecke immer bedeutender und muß dies Bestreben zuletzt zu einer sozialen Revolution, zu einem die Einheit unserer Nation vernichtenden Bruch führen, wenn nicht durch die Bildung ein inneres, ein soziales Band geschaffen wird. In unserer heutigen Kultur liegen gar so viele Veranlassungen zur Trennung nach Kulturgruppen, innerhalb deren sich dann auch eine gewisse Welt- und Lebensanschauung bildet; da muß denn die Bildung, die mit Rücksicht auf die individuellen Anlagen und die sozialen Zwecke keine gleichförmige und gleichmäßige, wohl aber eine einheitliche sein kann, den Zusammenhalt herstellen, das einigende Band sein. „Der Staat ist eine Kultur- und Bildungsgemeinschaft; vor allem kann es nicht die Bestimmung des Staates sein, sich in Gruppen aufzulösen" (Dr. Mannheimer a. a. O.). Die für ihn nötige Einigung kann er vermittelst des Rechtes durch Zwang und vermittelst der Bildung durch Freiheit erreichen; daß der letztere Weg für einen Kulturstaat eine höhere Stufe der Entwicklung bedeutet und auch den ersteren gangbarer macht, bedarf keiner Begründung.

Wesentlich ist dabei die Bildungsrichtung, der Zweck, den man durch die Bildung zu erreichen sucht; denn es kann auch eine einheitliche Volksbildung geben, die dem höchsten Kulturzweck entgegengesetzt ist und daher

zum Niedergang, zum Verfall der Kultur führen muß. Die Bildung muß den individuellen wie den sozialen Zwecken dienen; sie muß aber die egoistischen mit den altruistischen Interessen, die des Einzelnen mit denen der Gesamtheit in Einklang zu bringen suchen. „In ihrer höchsten Vollendung wird die Bildung Welt- und Lebensanschauung, und zwar eine solche, welche das Naturganze, die Welt der Tatsachen, mit der Welt der Werte und Zwecke verbindet, welche der einzelne sich und seinem Dasein in der Gemeinschaft setzt; setzt sie allgemein die Menschheit sich zum Zweck als humane Bildung, so ist sie universalistisch, setzt sie sich die engere Gemeinschaft zum Zweck, sozial und national. Die Volksbildung muß vor allem darauf gerichtet sein, die Tätigkeit des Volkes zu vermehren und zu beleben, alles Antiquarische muß aus ihr entfernt werden; — sie muß die Gesundheit des Volkes bewahren und kein Wissen zum Uebermaß ohne Bedürfnis schaffen, wodurch das gesunde derbe Wollen zerstört wird; sie muß ein umgestaltendes, nach außen wirkendes Motiv werden. Sie wird auch die Notwendigkeit der Individualität anerkennen, ohne die es kein künstlerisches Schaffen und vielleicht kein anderes Schaffen außer Sklavenarbeit gibt; sie wird aber auffordern, daß die Individualität sich immer als Teil des Ganzen fühlt und für das Ganze einsteht" (Dr. Mannheimer a. a. O.). Wenn Nietzsche unsere Zeit in einer Hinsicht richtig beurteilt hat, so ist es in der, daß er auf die ästhetischen Prinzipien als oberste Gesichtspunkte der Kultur hinweist; diese Auffassung, wenn sie auch nicht frei ist von Einseitigkeit, und das aus ihr hervorgegangene Streben nach Herstellung einer Volkskunst oder wenigstens eines allgemeinen Interesses für die Kunst gibt dem Volksleben die nötige idealere Gestaltung und ist daher auch von sozialpolitischer Bedeutung. Wir wollen durch die Erziehung zur allseitigen und vollkommenen Entwicklung der Persönlichkeit beitragen; im Einzelnen sollen alle Seiten der Kultur zu einem lebensvollen Ganzen vereinigt werden, in ihm ihren Mittelpunkt finden; aber immer soll der Einzelne seine Vollendung im sozialen Ganzen, in der staatlichen und gesellschaftlichen Gesamtheit finden und sich daher zu Gunsten derselben Einschränkungen auflegen. Wenn durch die Bildung dieser Zweck erreicht werden soll, so muß durch sie vor allem eine klare Einsicht in das Wesen von Gemeinde und Staat, der sozialen Organisation, in welcher der Einzelne lebt, erzielt werden; die staatsbürgerliche Bildung muß mehr wie seither berücksichtigt werden. Und anderseits muß der Staat die Bildung als das wirksamste Hilfsmittel zur Erfüllung seiner Aufgaben betrachten und sie daher als eine seiner wichtigsten Pflichten anerkennen; er muß sie so gestalten, daß jene wohltätige Beweglichkeit der Gesellschaft hervorgebracht wird, die dem Talent Raum zur Entfaltung in dem ihm angemessenen Beruf gibt. Das ist aber nur möglich, wenn die Bildung einheitlich ist und mit dem Leben und dem Volkstum zusammenhängt; sie darf nicht als ein Machtmittel der oberen Zehntausend sein, die nichts für die Masse taugt und die Nation zersplittert, die den Gegensatz zwischen den Schichten des Volkes verschärft. „Der Ausgang der antiken Bildung ist ein warnendes Beispiel für die Gefahren einer rein ästhetisch-literarischen Bildung; die edleren Naturen leben abgesondert vom Volk einer unfruchtbaren Selbstkultur, ein anderer Teil huldigt einer rhetorisch-deklamatorischen Modebildung, die Reichen nehmen sich einen Hausphilosophen und hören teilnahmslos den hohlen Phrasen von Tugend und Leidenschaft zu, während ihr Sinnen der üppigen Lust gilt, und das Volk ergötzt sich an den sinnlichen Darstellungen der Theater und den grausamen Kämpfen im Zirkus" (Dr. Mannheimer a. a. O.).

Da auf der deutschen Lehrerversammlung 1902 über „Volksbildung und Volkssittlichkeit" in ihrem Verhältnis zueinander verhandelt wird, so ist das Thema vielfach in der pädagogischen Presse verhandelt worden; schon im vorigen Jahresbericht haben wir darüber berichtet und wollen hier noch einiges ergänzen. Das Thema ist zeitgemäß; denn wir befinden uns heute, wo Wissenschaft und Kunst im Aufblühen begriffen sind und neue Bahnen einschlagen, wo man überall nach Erweiterung und Hebung der Volksbildung durch Schule und freie Vereinigung ruft und strebt, in ähnlicher Lage wie im 18. Jahrhundert, wo die seit dem 15. Jahrhundert angebahnten Bildungserneuerungen in der „Aufklärung" ihrem Höhepunkte zuzueilen schienen. Rousseau hatte zwar die von der Akademie in Dijon gestellte Preisfrage, welche ein Urteil über die Wirkung der erwähnten Bildungserneuerung herbeiführen wollte, nicht richtig erfaßt; denn er legte dar, daß Bildung und Kultur überhaupt im Gegensatz stehen, also auch von der Bildung keine Förderung der Sittlichkeit zu erwarten sei. So groß nun auch der Einfluß Rousseaus auf die Pädagogik des 19. Jahrhunderts gewesen ist, seiner Auffassung von Natur und Kultur und ihrem Verhältnis zueinander und ebenso dem Verhältnis zwischen Bildung und Sittlichkeit ist sie nicht gefolgt. Allerdings tauchten in den vierziger Jahren, als die reaktionären Strömungen sich namentlich auf dem Gebiete des Bildungswesens schon deutlich bemerklich machten, aufs neue Zweifel an dem Einfluß der Bildung auf die Sittlichkeit auf; Curtman schrieb in diesem Sinne seine bekannte Preisschrift. Aber auch hier zeigte es sich, daß man einerseits den Begriff der Bildung einseitig auffaßte und anderseits das Verhältnis derselben nicht richtig erfaßte; man verstand unter Bildung vielfach nur die Verstandesbildung oder eigentlich das Wissen und erwartete von ihr, was sie gar nicht leisten kann und soll. Und auch heute hört man, besonders in Laienkreisen, vielfach Stimmen, welche behaupten: Trotz der besseren Schulbildung ist unsere Jugend nicht besser, die Schule unterrichtet zwar gut, aber sie erzieht schlecht; und wenn auf sittliche Schäden der Jugend hingewiesen wird, da ist man gleich mit der Behauptung da: Die Schule muß hier besser einwirken, muß die Jugend sittlich stark machen! Man überschätzt einerseits die Wirkung der Bildung, namentlich der Schulbildung; sie soll alle Schäden der Zeit heilen, auch die sozialen. Ja, die Reaktionäre möchten durch sie die Geister bannen; sie wollen die Schule benutzen, um die Freiheit der Menschen in Fesseln zu legen. Allerdings hat die Bildung, die Volksbildung, dazu beigetragen, daß sich die Menschen nicht mehr vom Krumm- und Polizeistab regieren lassen wollen, daß Kirche und Staat nicht frei geblieben sind von Erschütterungen ernster Natur; aber damit ist nicht bewiesen, daß sie nicht zur Vervollkommnung der Menschheit beigetragen hat. Als in Griechenland und in Rom Wissenschaften und Künste blühten und die Schulen zahlreicher wurden, da gerade trat auch die größte Unsittlichkeit im Volksleben zu Tage; und auch in unserer Zeit, wo wiederum Wissenschaften und Künste blühen und durch Schulen aller Art die Volksbildung vertieft wird, da fehlt es nicht an Klagen über die Zunahme der Unsittlichkeit. In Deutschland wird der Sittenunterricht nach alter Tradition im Zusammenhang mit dem konfessionellen Religionsunterricht erteilt; in Frankreich hat man seit zwanzig Jahren den Moralunterricht vom konfessionellen Religionsunterricht losgelöst. Es läßt sich heute nicht bestimmen, ob der eine oder der andere Unterricht mehr oder weniger bestimmend auf den Fortschritt der Sittlichkeit eingewirkt hat. Im Gegenteil, hier wie dort ertönen laute Klagen

über die schreckliche Zunahme der Verwahrlosung unter der Jugend. Da ist es in der Tat berechtigt, einmal wieder ernstlich und gründlich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkssittlichkeit zu behandeln.

Wie schon im vorigen Bande des „Päd. Jahresberichtes" hervorgehoben worden ist, sind die Klagen über die Zunahme der Unsittlichkeit, der Verwahrlosung, durchaus nicht in den Tatsachen begründet. „Preußische Zuchthäuser," so berichtet Herr Le Mang (Leipz. Lzt. 1901, Nr. 40), „beherbergten im Jahre 1882: 31616 Gefangene, bei einer Bevölkerung von rund 27 Millionen, auf das Zehntausend also elf. Im Jahre 1900 dagegen saßen in diesen Zuchthäusern: 23486 Gefangene, bei einer Bevölkerung von 34463377 (vorläufiges Ergebnis der Volkszählung), auf das Zehntausend also sechs. Es ergibt sich also ein ganz erheblicher Rückgang der Zuchthausgefangenen in Preußen, auf je 10000 Bewohner ein Rückgang um 5 Gefangene. Für das Königreich Sachsen stellt sich folgendes Ergebnis heraus: Im Jahre 1882 waren im Zuchthause zu Waldheim untergebracht 2292 Gefangene, bei einer Bevölkerung von rund 3 Millionen, auf das Zehntausend also sieben. Im Jahre 1900 dagegen saßen in Waldheim 1681 Gefangene, bei einer Bevölkerung von 4199758 (vorläufiges Ergebnis der Volkszählung), auf das Zehntausend also vier. Es ergibt sich also auch hier ein Rückgang an Zuchthausgefangenen, und zwar auf je 10000 Einwohner ein Rückgang um 3 Gefangene. Ist also in Sachsen der Rückgang nicht so günstig wie in Preußen, so ist dafür von Anfang an, von 1882 an, der Bestand an Zuchthäuslern ein bei weitem niedrigerer, in Preußen 11 auf je 10000, in Sachsen nur 7. Es ist dies gewiß ein überaus günstiges Zeugnis für die Bevölkerung Sachsens. Der Rückgang an Zuchthäuslern ist zu erklären durch die lange Friedenszeit, durch die Hebung der Volksbildung und durch den wirtschaftlichen Aufschwung. Damit ist aber zugleich gesagt, daß die Verhältnisse sich auch wieder verschlechtern können. Sie werden sich verschlechtern, wenn einer der drei Faktoren, welche die günstige Bewegung verursacht haben, in verminderter Weise zur Wirkung kommt oder ganz ausgeschaltet wird. Von dem preußischen Bestand an 23486 Gefangenen des Jahres 1899 waren 5324 in dem genannten Jahre neu eingeliefert; von den 1681 sächsischen Gefangenen dagegen 639. Das ergibt für Preußen ein Verhältnis von 1 : $4^1/_2$ (circa), für Sachsen von 1 : $2^2/_3$ (circa). Oder anders berechnet: In Preußen kommen im Jahre 1899 auf das Hunderttausend Bewohner 15 ins Zuchthaus Neueingelieferte, in Sachsen dagegen 16. Wir bemerken also für das Jahr 1899 ein ungünstigeres Verhältnis in Sachsen als in Preußen. Von den 5324 Preußen waren 4560 bereits mit Zuchthaus vorbestraft, demnach „alte Kunden"; von den 639 Sachsen dagegen nur 255. Während also in Preußen nur der siebente Teil der Neueingelieferten zum erstenmal mit dem Zuchthause Bekanntschaft machte, waren es in Sachsen mehr als die Hälfte. Das Jahr 1899 schließt also für Sachsen verhältnismäßig ungünstig ab. Die Ursachen dieser Erscheinung liegen auf dem Gebiete des wirtschaftlichen Rückschlages, der 1899 eintrat, und der für einen Industriestaat wie Sachsen weit bemerkbarer sein muß als für einen Staat wie Preußen, in welchem die Landwirtschaft eine verhältnismäßig viel größere Bedeutung hat als in Sachsen."

Die Kriminalitätsziffern allein können also keinen sicheren Maßstab für den Zustand der Volkssittlichkeit, resp. deren Zu- oder Abnahme geben, „weil sie in verhältnismäßig kurzen Zeiträumen Schwankungen nach oben und unten machen, für die die kriminalistische Wissenschaft heute ent-

weder noch keine ausreichende Erklärung hat, oder die auf Aenderungen in den äußeren Lebensverhältnissen hinweisen, die zwar das Verhalten breiterer Volkskreise zu den Bestimmungen der Gesetze beeinflussen, aber tiefere sittliche Aenderungen im Volkskörper in kurzen Zeiträumen keineswegs hervorrufen können. Der Direktor des Kaiserlichen Statistischen Amts in Berlin, Dr. v. Scheel, stellt sogar den Satz auf, daß die Kriminalstatistik keinen Maßstab für die Moralität der Bevölkerung überhaupt abgeben könne und macht darauf aufmerksam, daß nur diejenigen Handlungen, welche vor das Strafgericht gehören, und unter diesen nur diejenigen, die entdeckt und verfolgt werden, in der Kriminalstatistik zum Ausdruck kommen. Man hat berechnet, daß von den tatsächlich begangenen Verbrechen immer nur ein verhältnismäßig kleiner Teil gerichtlich geahndet wird." (Tews a. a. O.) Man hat also bei der Beurteilung der Volkssittlichkeit nur die Sittlichkeit im Auge, die durch das Gesetz sanktioniert ist; diese deckt sich aber nicht mit der Sittlichkeit des inneren Sittengesetzes, der von der Ethik allgemein anerkannten sittlichen Normen. Von einer Sittlichkeit im wahren Sinne des Wortes kann man eigentlich nur reden, wenn das Tun der einzelnen Glieder eines Volkes nicht bloß den Buchstaben des Gesetzes erfüllt, sondern wenn auch dieses Tun als Ausfluß der sittlichen Gesinnung erscheint und den Normen des inneren Sittengesetzes entspricht; Volkssittlichkeit ist demnach das aus der von sittlichen Normen beherrschten Gesinnung der einzelnen Glieder des Volkes hervorgehende Tun. Zur Beurteilung derselben aber fehlt es nun an einem allgemein gültigen Maßstabe. Denn wir wissen aus der Soziologie, daß die sittlichen Anschauungen bei verschiedenen Völkern und bei demselben Volk zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Formen in die Erscheinung treten. Nur ganz allgemein kann man sagen, daß die Anerkennung der Menschenrechte, der Rechte eines jeden Menschen auf leibliches, geistiges und sittliches Wohlbefinden und die Vervollkommnung in dieser Hinsicht die Grundlage der Sittlichkeit ist, die sich in der Selbstbestimmung des Handelns nach den auf dieser Grundlage beruhenden sittlichen Normen äußert.

Aber selbst wenn man die Kriminalitätsstatistik reden läßt und wenn diese eine Zunahme der Sittlichkeitsvergehen zeigen würde, so wäre damit noch lange nichts für den Unwert der Volksbildung für Sittlichkeit oder die Zunahme der Unsittlichkeit an sich bewiesen; denn hier machen sich, wie schon erwähnt, noch ganz andere Einflüsse geltend. „Bei günstigen wirtschaftlichen Verhältnissen und gesteigerter Nachfrage nach Arbeitnehmern wird eine Anzahl Jugendlicher als Ersatz für erwachsene Arbeiter in die Fabriken eingestellt; ihre Lage ist hier durch die Arbeiterschutzgesetzgebung einigermaßen gesichert, viel mehr jedenfalls, wenigstens heute noch, als wenn sie etwa in der Hausindustrie beschäftigt würden. Bei ungünstiger wirtschaftlicher Lage werden die Jugendlichen zuerst aus den Fabriken entlassen und auf die Straße geworfen; den früheren Erwerb haben sie verloren, dafür haben sie sich an bisher nicht gekannte Bedürfnisse gewöhnt, und der soziale Schiffbruch muß eintreten" (Prof. Dr. Frh. v. List, Die Kriminalität der Jugendlichen, Jugendfürsorge II, 4). Soziale Umwälzungen in einem Volkskörper (Kulturkampf, Sozialismus u. s. w.), Teuerung u. s. w. beeinflussen die Volkssittlichkeit im nachteiligen Sinn; unter solchen Verhältnissen steigen die Ziffern der Kriminalstatistik.

Es ist ferner eine Tatsache, daß zunächst mit der Zunahme der Volksdichtigkeit die Zahl der gerichtlichen Straffälle steigen muß; „je dichter die Bevölkerung wird, je lebhafter die Beziehungen werden, je mehr An-

laß zu gegenseitigen Reibungen geboten wird, um so zahlreicher müssen die Gesetzesübertretungen werden, ohne daß man von einem sittlichen Rückgange sprechen kann". (Tews a. a. O.) Aber auch mit der Verfeinerung der Rechtsanschauungen und der davon abhängigen Vermehrung der Zahl der Gesetze muß naturgemäß die Zahl der Vergehen sich steigern; „die fortschreitende Kultur verengt die Rechtssphäre des Menschen, und es gehört eine bedeutende Verfeinerung des Rechtsgefühls dazu, wenn Uebertretungen sich nicht vermehren sollen". (Tews a. a. O.) Auch werden heute manche Vergehen durch Gericht und Polizei abgeurteilt, die man früher durch eine Tracht Prügel sühnte.

Aus all diesen Tatsachen kann man schließen, daß die Kriminalitätsziffern durchaus keinen Maßstab für den Zustand der Volkssittlichkeit, resp. des Niederganges derselben an und für sich abgeben können; nur unter sonst völlig gleichen Kulturverhältnissen wäre dies möglich. Anderseits ist es aber eine Tatsache, daß die Zunahme der gerichtlichen Bestrafungen, insbesondere der Freiheitsstrafen, die Zunahme der Verbrechen fördert; die Kriminalstatistik lehrt, daß, während bei den Unbestraften nur eine verhältnismäßig geringe und schwankende Zunahme, bei den Vorbestraften eine verhältnismäßig hohe und ständige Zunahme zu verzeichnen ist. „Menschen," sagt Tolstoi („Auferstehung"), „die durch die Ungunst des Schicksals und durch ihre eigenen Vergehen und Irrtümer auf die schiefe Ebene geraten sind, werden trotz der Abnormität ihrer Lage sich gar bald eine Lebensanschauung gebildet haben, bei denen ihre Lebensstellung als gut und berechtigt erscheint; zur Aufrechterhaltung und Bekräftigung ihrer Anschauung schließen sie sich instinktiv einem solchen Kreise von Menschen an, in dem ihre eignen Ansichten vom Leben und ihrer Lebensstellung Anerkennung finden." Deshalb wird mit Recht die Forderung aufgestellt, die Strafmündigkeitsgrenze auf das vollendete 14. Lebensjahr, resp. bis zur Schulentlassung hinaufzusetzen. „Denken wir uns," sagt v. List (a. a. O.), „den Knaben, der nach 14tägiger Haft wieder in die Schule zurückkehrt. Für ihn waren es 14 Tage Extraferien, in denen eine neue Welt sich ihm aufgetan hat, voll von abenteuerlichem Reiz, der seine Phantasie auf das lebhafteste erregt. Nun kommt er in die Schule zurück. Zwei Möglichkeiten sind gegeben: Entweder seine Schulkameraden rücken von ihm ab und meiden ihn als einen Gezeichneten: dann wird er um so mehr sich auf sich und seine Erinnerungen zurückziehen; der Haß gegen die Gesellschaft, die Verachtung aller sittlichen Grundsätze, die Verhöhnung des Rechtsgefühls, alle diese Errungenschaften seines kurzen Gefängnislebens werden immer fester und tiefer sich in ihm einwurzeln. So wird aus dem Gelegenheitsverbrecher die ‚antisoziale Existenz'. Oder aber: Die Schulknaben lassen sich betören durch die bramabasierenden Reden ihres Genossen, der scheinbar viel mehr weiß von der Welt und dem wirklichen Leben als sie — und dann wirkt der eine Verdorbene wie ein Ansteckungsherd, von dem aus die sittliche Fäulnis nach allen Richtungen hin sich verbreitet." Nach statistischen Erhebungen waren im Jahre 1896 unter den verurteilten Jugendlichen etwas über $^1/_6$ unter 14 Jahren; die meisten von ihnen waren wegen einfachen Diebstahls verurteilt worden. Diese alle gehören in die Besserungsanstalt, nicht ins Gefängnis. Damit würde dann auch die Frage nach der vorhandenen Einsicht beseitigt; denn die Beantwortung derselben seitens des Lehrers ist sehr schwer und höchst unzulänglich. Wird die Frage bejaht, so erfolgt Verurteilung, wird sie verneint, Freisprechung oder, wenn es zweifelhaft ist, gerichtlicher Verweis. Durch Freisprechung und gerichtlichen Verweis

aber ist an dem jugendlichen Verbrecher nichts geholfen; hier müßten wiederum Erziehungsmaßregeln eintreten.

Es ist aber auch eine Erfahrungstatsache, „daß unter den Jugendlichen, die sozial gescheitert sind, sich eine unverhältnismäßig große Zahl von Minderwertigen befindet, die teils durch ihren Schwachsinn, teils durch körperliche Gebrechen aller Art, vielfach durch geistige und körperliche Schwächen hinter dem Durchschnitt zurückbleiben und daher dem Kampf ums Dasein nicht gewachsen sind... Diese Minderwertigkeit der meisten jugendlichen Verbrecher hat ihren Grund in einzelnen Fällen in Krankheiten und Schädlichkeiten, die den Jugendlichen selbst in seinen ersten Lebensjahren getroffen haben; in den weitaus meisten Fällen aber in erblicher Belastung, in den Schädlichkeiten, die auf den Erzeuger eingewirkt haben vor der Erzeugung und ganz besonders auch auf die Mutter während der ganzen Zeit der Schwangerschaft." (v. List a. a. O.)

Auch die Häufigkeit der Selbstmorde im kindlichen Lebensalter ist eine Erscheinung, die auf einen Mangel in unseren sozialen und ganz besonders in den erziehlichen Verhältnissen hinweist; sie verdient daher ernste Beachtung. Dr. Baer weist in seiner Schrift (Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter) nach, daß in allen Kulturstaaten die Zahl der Kinderselbstmorde gewachsen ist; von 1869—1878 sind in Preußen 1708 Kinder (1346 Knaben, 362 Mädchen) an Selbstmord gestorben. Da nicht alle Fälle von Kinderselbstmord bekannt, sondern immerhin manche oder gar viele verheimlicht werden, so ist tatsächlich die Zahl noch größer. Als Hauptursache des Kinderselbstmords muß die Geisteskrankheit bezeichnet werden; $^1/_4$ aller männlichen und $^2/_5$ aller weiblichen Selbstmörder im kindlichen Lebensalter sind Geisteskranke. Auch hier mag die Zahl noch viel größer sein; denn ist der Nachweis dieses Motives schon bei Erwachsenen schwer, so ist er bei Kindern noch viel schwerer. Eng damit in Verbindung steht eine minderwertige Organisation im leiblichen und geistigen Leben, die angeboren oder durch Verletzungen entstanden ist. Endlich spielen Mängel und Fehler in der häuslichen und schulischen Erziehung eine große Rolle (schlechte Ernährung, Frühreife, Gemütsarmut u. s. w.); Schulzucht und Schulunterricht sind nach Baer mehr begleitende und daher scheinbare Ursachen des Kinderselbstmords. Dennoch hat auch die Schule alle Ursache, die Augen gegenüber dieser sozialen Erscheinung offen zu halten; sie hat die Individualität des Schülers scharf ins Auge zu fassen und die Erziehung derselben anzupassen. Durch eine der kindlichen Individualität angepaßte Schulorganisation (Hilfsklassen u. s. w.) muß sie es verhüten, daß dem Kinde Leistungen zugemutet werden, denen es nicht gewachsen ist; ebenso muß aber auch die schulische Erziehung die kindliche Individualität immer im Auge behalten, muß sie mit der Strenge stets die Liebe verbinden.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, daß es durchaus falsch ist, wenn man behauptet, die Volkssittlichkeit sei mit dem Fortschritt der Volksbildung zurückgegangen; es geht daraus ferner hervor, daß die Kriminalitätsstatistik keinen zuverlässigen und allein zulässigen Maßstab für die Beurteilung des Verhältnisses zwischen Volkssittlichkeit und Volksbildung abgibt. Wohl aber zeigt sie uns bei Berücksichtigung aller auf das Volksleben einwirkenden Faktoren, daß die Volkssittlichkeit durch die Volksbildung gefördert wird. Ein französischer Gelehrter, Dr. N. Colajanni, veröffentlicht in der „Revue socialiste" eine Abhandlung, welche an der Hand von statistischen Belegen den engen Zusammenhang zwischen Kriminalität und Bildung darlegt. Er legt dar, wie in einzelnen Teilen

Italiens (Sardinien, Sizilien u. s. w.), wo die Volksbildung auf niedriger Stufe steht, auch schwere Verbrechen zahlreich sind; diejenigen Gegenden Italiens, die an Länder mit besserer Volksbildung angrenzen, und in denen auch die Sittlichkeit auf höherer Stufe steht, zeigen ein Minimum von Mordtaten und Unwissenheit. Dasselbe findet Colajanni bei Rußland, Nordamerika, England u. s. w. Nach einer amtlichen italienischen Statistik befanden sich unter 29550 männlichen Gefangenen nicht weniger als 18870 „Analphabeti" oder 63,73 %, 1224 oder 4 %, welche bloß lesen, 8089 oder 27,29 %, welche lesen und schreiben, 1050 oder ,3,55 %, welche lesen, schreiben und rechnen konnten, und nur 325 oder 1,06 %, welche eine höhere Bildung hatten. Unter 2018 weiblichen Gefangenen waren 1692 oder 83,5 % „Analphabeti", 108 oder 5,35 %, welche bloß lesen, 204 oder 10,11 %, welche lesen und schreiben, 13 oder 0,63 %, welche lesen, schreiben und rechnen konnten, und nur eine einzige oder 0,05 % mit höherer Bildung. Die Moralstatistik ist allerdings noch eine junge Wissenschaft; um zu einigermaßen sicheren Schlüssen zu gelangen, bedarf sie große Zahlen und große Zeiträume. Die Zahlen, welche uns die Kriminalstatistik liefert, müssen nicht bloß gezählt, sie müssen auch gewogen werden; wir müssen die Schwere der einzelnen Verbrechen, die Motive und die gesellschaftlichen Zustände kennen, um ein sicheres Urteil fällen zu können. Vielfach werden in der Kriminalstatistik als „Verbrechen und Vergehen" Handlungen bezeichnet, die nicht aus einem sittlichen Mangel hervorgegangen sind; überschreitet z. B. ein Lehrer das Züchtigungsrecht, resp. die gesetzliche Vorschrift, so kann man diese Handlung nicht dem Mangel an sittlicher Bildung zuschreiben. Eine Vergleichung mit der Vergangenheit ist sehr erschwert, da uns der Maßstab zur Vergleichung fehlt; was wir aber von ihr wissen, gibt uns kein Recht, sie als besser wie die Gegenwart zu preisen. Wer die Sittengeschichte kennt, der kann gar nicht leugnen, daß auf dem Gebiete der allgemeinen Moral bei dem deutschen Volk in seiner Entwicklung ein bedeutender Fortschritt deutlich wahrzunehmen ist; man denke nur an den Eigentumsbegriff, an die Anerkennung der Menschenrechte. Und wenn auch in der Gegenwart infolge der besseren Ausbildung des sittlichen Bewußtseins im Volk, des Volksgewissens, infolge der veränderten und noch in der Umgestaltung begriffenen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse und endlich der in der Umbildung begriffenen Welt- und Lebensanschauung manche Unsittlichkeiten besonders scharf hervortreten, so kann man doch nicht behaupten, daß wir uns auf der Bahn des sittlichen Niederganges befinden; am wenigsten aber kann man diese Mängel der Volksbildung in die Schuhe schieben. Vor allen Dingen müssen diejenigen Verbrecher ausgeschieden werden, welche von pathologisch belasteten Menschen begangen worden sind; für die Zunahme der pathologisch Belasteten aber liegt die Ursache auf Gebieten, die mit der Bildung in keiner Beziehung stehen. Das größte Heer der Verbrecher wird von den Alkoholikern gestellt; in Deutschland gehören dazu 40 %, in Frankreich 50 %, in Oesterreich 60 %. Der Alkoholiker aber erzeugt auch eine pathologisch belastete Nachkommenschaft, die zur Vermehrung der Verbrecher beiträgt. Sodann haben wirtschaftliche Verhältnisse einen Einfluß auf die Sittlichkeit, der oft auch mit der Bildung in keinem Zusammenhang steht; Mißjahre, Stockungen in der Industrie u. dgl. vermehren die Zahl der Verbrecher. Wenn man aber der Bildung eine Schuld an sozialen Verhältnissen, welche, wie z. B. Prostitution, Selbstmord, Luxus u. dgl., die Sittlichkeit gefährden, zuschreiben wollte, so könnte es nur die sein, daß die Volksbildung noch nicht auf der Höhe steht, daß sie die Herrschaft

im Kulturleben führen kann; Hebung der Volksbildung in quantitativer und qualitativer Hinsicht muß daher unser Streben sein.

Für die sittlichen Folgen der Bildung dürften auch einige Bemerkungen in den „Jahresberichten der Gewerbeaufsichtsbeamten für das Jahr 1899, bearbeitet im Reichsamt des Innern 1901" von Interesse sein; es wird nämlich darauf hingewiesen, daß Arbeiter von besserer „intellektueller und manueller Ausbildung" ihre Frauen weder in der Fabrik arbeiten lassen, noch aus den Fabriken erheiraten, weil sie auf ein geordnetes Hauswesen großen Wert legen. „Der Industriearbeiter von heute," heißt es weiter in einem Bericht, „ist ein anderer als der vor etwa 20 Jahren; sein Bildungsstand läßt es ihm unzulässig erscheinen, die mitarbeitende Frau zum Gegenstand unsittlicher Handlungen oder Aeußerungen zu machen."

Der Begriff Bildung wird, wie der Begriff Sittlichkeit, gar oft nicht richtig erfaßt; häufig denkt man dabei im besten Falle nur an die Fertigkeit des Lesens, Schreibens und Rechnens oder nur an die Verstandes- und nicht auch zugleich an Gemüts- und Willensbildung; noch häufiger aber hat man nur die äußeren Formen im Auge. Die wahre Bildung ist eine allseitige und harmonische und muß so beschaffen sein, daß daraus ein Handeln hervorgehen und somit der Leib dem Geist dienstbar sein kann; deshalb gehört auch die leibliche, besonders die technische Bildung zur wahren Bildung. Man darf auch Bildung nicht mit Gelehrsamkeit verwechseln, welch letzterer es nur um möglichst allseitige und tiefe Erfassung eines bestimmten Wissensstoffes zu tun ist; ein Volk kann viele Gelehrte und Künstler haben und also in Wissenschaft und Kunst auf hoher Stufe stehen und doch ungebildet sein. Bildung ist also der Besitz von harmonisch entwickelten Seelenkräften, durch welche der Mensch sich einen Teil der Kulturschätze angeeignet hat, sich noch weitere aneignen kann und imstande ist, sich an der Kulturarbeit der Menschheit mit Erfolg zu beteiligen. „Für den einzelnen Menschen ist Bildung der Besitz geistiger, leiblicher und sittlicher Vorzüge, die in ihrer Gesamtheit das Ideal dessen darstellen, was der Mensch nach der Auffassung seiner Zeit sein soll; ebenso haben wir, wenn wir von Volksbildung reden, eine Summe von geistigen und sittlichen Eigenschaften im Auge, die in ihrer Gesamtheit dasjenige darstellen, was wir als notwendige Forderung der Zeit an das Volk und seine Stellung in ihr erkennen." (v. Sallwürk, Deutsche Schule). „Die Bildung," sagt Dr. Földes (Zeitschr. f. d. gesamte Strafrechtswissenschaft 1891), „muß zu einer Veredelung des Charakters führen, und dann wird sie auch die Kriminalität herabdrücken; der Wert der geistigen und sittlichen Güter muß höher geschätzt werden, und in deren Vermehrung muß die Aufgabe des Einzelnen und der Menschheit gesetzt werden." Die Bildung des Menschen aber ist von zwei Bedingungen abhängig, von den Anlagen des Kindes und von den Einflüssen der Umgebung, namentlich der Familie und der menschlichen Gesellschaft; durch beide wird das Ergebnis der Bildungsarbeit wesentlich mitbestimmt. Wenn man von Volksbildung spricht, so denkt man an gewisse Höhe der Durchschnittsbildung im ganzen Volk, von der einzelne entfernt bleiben, über die aber auch andere hinausragen; und ebenso denkt man bei Volkssittlichkeit an eine gewisse Höhe der Durchschnittssittlichkeit. Je höher beide sind und je größer die Anzahl der Volksgenossen ist, die diese Höhe der Volksbildung und Volkssittlichkeit erreicht haben, desto höher steht die innere Kultur des Staates; desto einheitlicher wird sich das nationale Leben gestalten, desto stärker wird die nationale Volkskraft sein und desto weniger wird der Staat von revolutionären Erschütterungen bedroht sein. Je höher und

allgemeiner die Volksbildung ist, desto größer wird der Besitz der Menge an nationalen Kulturgütern und infolgedessen auch das Verständnis derselben für die nationale Kulturarbeit und die Beteiligung an derselben; desto mehr aber bewegt sich dieselbe auch vorwärts im Sinne der Vervollkommnung. Durch Vererbung werden die vollkommeneren Anlagen auf die Nachkommen übertragen; der Einfluß einer vollkommeneren Umgebung (Familie und der Gesellschaft) auf die Entwicklung des Einzelnen trägt wieder zur Hebung von Bildung und Sittlichkeit bei. „Daß eine höhere Geistesbildung die Gesetzesübertretungen und damit gerichtliche Bestrafungen und deren verhängnisvolle Folgen für die Volkssittlichkeit vermindert, liegt ohne weiteres auf der Hand; wer die Gesetze beachten soll, muß sie kennen und verstehen, das ist dem Ungebildeten aber häufig beim besten Willen nicht möglich, er verfällt deswegen oft ohne jede Schuld dem Strafrichter und wird ahnungslos und ohne es zu wollen zum Verbrecher. Je mehr unsere Gesetzgebung fortschreitet, um so mehr Bildung ist notwendig, um den Staatsbürger in die Lage zu bringen, den Gesetzen entsprechend zu leben. Ein Volk, das sich selbst Gesetze gibt, muß also auch für Gesetzkenntnis sorgen, andernfalls produziert die Gesetzgebungsmaschine selbst Verbrecher. Geistige Bildung lehrt ferner die Gefahren eines unsittlichen Lebens kennen, sie ermöglicht, den Zusammenhang der Dinge zu überblicken. Die Tätigkeit des Intellekts kühlt auch die Leidenschaften ab. Der denkende Mensch folgt mehr dem berechnenden Verstand, als den augenblicklichen Eingebungen des Temperaments. Geistige Bildung erhöht ferner die Erwerbsfähigkeit, womit das Motiv zu der stärksten Gruppe von Verbrechen, denjenigen gegen das Eigentum, zum großen Teil wegfällt. Die Erhöhung des Selbstbewußtseins, die mit der Ausbildung des Intellekts ohne weiteres verbunden ist, schützt vor einer Reihe von gemeinen verbrecherischen Handlungen. Es ist also zweifellos, daß der Gebildetere unter gleichen Verhältnissen immer der legaler Handelnde sein wird, und damit würde selbst dann, wenn man eine innere sittliche Aenderung nicht zugestehen wollte, schon ein bedeutender indirekter Einfluß der Geistesbildung auf das sittliche Leben konstatiert sein." (Tews, Päd. Ztg.) Le Mang teilt mit (Leipz. Lehrerztg. 1901, Nr. 40: Zwangserziehung), daß von 5324 Gefangenen 309 gar keine, 2417 eine mangelhafte Schulbildung zeigten. „Von den im Laufe des Etatsjahres 1899/1900 eingelieferten 366 Zwangszöglingen hatten 16 gar keine Schulbildung, 113 konnten weder fertig lesen, noch schreiben, noch im Zahlenkreise von 1—100 rechnen. 190 besaßen diese geringen Anfänge der Schulbildung, und nur 46 hatten eine bessere Volksschulbildung — „volle Volksschulbildung" sagt die Statistik —, während ein Mädchen „höhere Bildung" hatte. — Einigermaßen verständlich werden diese Zahlen, wenn man weiter erfährt, daß nur 161 die Schule regelmäßig, 205 dagegen unregelmäßig besuchten. — Von einer Einwirkung der Schule konnte also in den weitaus meisten Fällen gar keine Rede sein." (Päd. Zeitg.) Hieraus läßt sich deutlich erkennen, daß der Ausfall der schulischen Erziehung infolge der mangelhaften häuslichen nachteilig auf die sittliche Bildung der Kinder eingewirkt hat. So zeigt sich doch deutlich, daß mit der Hebung der Volksbildung auch die Hebung der Volkssittlichkeit Hand in Hand geht; aber es ist dies nur der Fall, wenn alle Faktoren der Volksbildung, Familie, Schule und Gesellschaft einheitlich zusammenwirken und die Bildung eine allseitige und allgemeine ist.

Beides ist aber nicht immer der Fall gewesen und ist auch heute noch nicht der Fall; daher kommt der Zwiespalt zwischen Volksbildung und

Volkssittlichkeit, darum gehen beide nicht parallel. Wie viele Kinder des deutschen Volkes erhalten in Familie und Schule eine völlig unzureichende Bildung; wie viele Klassen sind überfüllt und mit unzureichenden Lehrmitteln und Lehrkräften versehen. Wo haben wir die Familie, welche eine natur- und kulturgemäße Erziehung dem jungen Nachwuchs zu teil werden läßt und die Schule in ihrer Erziehungsarbeit wirksam unterstützt? „Unter den Ursachen, die, ganz abgesehen von jeder erblichen Belastung, auch auf den normal geborenen, geistig und körperlich gesunden Jugendlichen verhängnisvoll einwirken, steht an erster Stelle das gestörte Familienleben, und damit der Mangel der für das ganze Leben grundlegenden Familienerziehung; bekannt ist die Tatsache, daß die unehelich Geborenen, die Ganz- und Halbwaisen, die Kinder geschiedener Eltern den größten Prozentsatz zum Verbrechen stellen. Ihnen schließen sich die Kinder aus solchen Ehen an, die zwar äußerlich fortbestehen, aber innerlich längst gelöst sind, wo der Vater etwa ein Trunkenbold ist oder die Mutter im Ehebruch lebt." (Prof. Dr. v. List a. a. O.) Und auch da, wo solche Uebelstände nicht bestehen, wo die Eltern den besten Willen bezüglich der Erziehung ihrer Kinder haben, da ist es den Eltern bei dem heutigen Erwerbsleben in vielen Fällen unmöglich, ihren erziehlichen Verpflichtungen nachzukommen; Vater und Mutter sind oft den ganzen Tag außerhalb des Hauses beschäftigt und müssen ihre Kleinen einem älteren Kind oder fremden Menschen, oft auch sich selbst überlassen. Dazu kommt noch das Wohnungselend, unter welchem ein großer Teil unserer Bevölkerung leidet; Eltern, Kinder, Schlafburschen und Schlafmädchen nächtigen infolgedessen vielfach in demselben Raum, vielfach auf derselben Lagerstätte! Wie soll sich unter diesen Verhältnissen das Schamgefühl entwickeln, „das," wie v. List (a. a. O.) mit Recht behauptet, „ungleich stärker und ungleich sicherer als alle Strafandrohungen vor dem Verfall in Unsittlichkeit und Brutalität zu sichern im stande ist!" Wo haben wir ferner die einheitliche, gut organisierte Nationalschule, welche den Anforderungen der Pädagogik entspricht? Wo sind in einem großen Teil von Deutschland die Fortbildungsschulen, die die Volksschulbildung ausbauen u. s. w. u. s. w. Die Volksbildung, welche die Volkssittlichkeit heben soll, muß sowohl die leibliche, wie die geistige und sittliche Bildung berücksichtigen; sie soll Einsicht, Wollen und Handeln erzeugen. Ohne Zweifel ist dies nicht immer geschehen und geschieht heute noch nicht immer; die geistige Bildung ist zu sehr, und dazu oft noch ganz einseitig gepflegt, die sittliche und technische Bildung vernachlässigt worden. Viel gesündigt hat man im Moralunterricht, den man noch heute als ein Anhängsel des konfessionellen Religionsunterrichtes betrachtet; „denn weder der altjüdische Gottesbegriff, noch die jüdische Moral sind für unsere Kinder die geeignete Nahrung". (Schiller, Der deutsche Schulmann.) Wir haben im „Neuen Testament" und in unserer „National-Literatur" einen Stoff, der, die richtige Auswahl vorausgesetzt, einen vorzüglichen Lehrstoff für einen guten und wirkungsvollen religiös-sittlichen Unterricht bietet; leider kommt er gegenüber dem „Alten Testament" und dem „Kirchenkatechismus" kaum zur Geltung. Daß die kirchlich-dogmatische Erziehung in Haus, Schule und Kirche die Menschen nicht besser macht, das zeigt uns deutlich die preußische Statistik über die Zwangserziehung und die Kriminalstatistik; die Katholiken sind darin mit einem bedeutend höheren Prozentsatz vertreten, als die Evangelischen. Auch der Geschichtsunterricht müßte mehr der sittlichen Bildung dienstbar gemacht werden; „denn dieser Unterricht soll dem Schüler nicht nur die äußere Entwicklung eines Volkes vorführen,

sondern auch sein Geistesleben und die sittlichen Ideen, durch die sie teilweise bedingt und zu denen sie teilweise die Veranlassung wurde. Indem sie diese Wechselwirkungen verstehen lernen, soll ihr Denken gefördert und geklärt, ihr Gefühl veredelt und ihr Wille gekräftigt werden; dies wird am ehesten erreicht, wenn ihnen das Verhältnis von Ursache und Wirkung auf allen Gebieten des Lebens sowohl der einzelnen als der Völker und damit die Erkenntnis der zusammenhängenden Verkettung der geschichtlichen Erscheinung erschlossen wird und wenn sie die Gedanken großer Persönlichkeiten nachdenken lernen. Dabei soll das sittlich Gute ihre Bewunderung, das Gegenteil ihren Abscheu erwecken; Recht und Unrecht müssen deutlich auseinandertreten, der Glaube an die Macht des Rechtes und der Wahrheit sich tiefer befestigen, und der Schüler die sittlichen Bande erfassen lernen, die ihn an sein Vaterland ketten. Besonders an der lebendigen Vorführung sittlich großer Menschen soll auch sein Wille sich zur Kraft der Tat emporranken; die Vorbilder des Mutes, der Gewissenhaftigkeit, der Pflicht — und Ueberzeugungstreue, der Selbstüberwindung und der Hingebung, der Treue und der Wahrheitsliebe, des Gemeinsinns und der Opferfähigkeit, des Rechtssinnes und der Pietät, der Großmut und der Bescheidenheit sollen in ihm den Vorsatz festigen, für seine Person in ähnlicher Lage ähnlich zu handeln." (Schiller a. a. O.) Allerdings darf ein solcher Geschichtsunterricht nicht ins Moralisieren verfallen; man muß sich auf die Wirkung der Tatsachen verlassen, und man kann dies, wenn man sie als solche wirken läßt. „Man lehre in den Schulen," sagt v. Grotthus (Türmer III, 5), „besonders in den Volksschulen, statt der üblichen patriotischen Legenden und des dynastischen Heroenkultus wirkliche Geschichte mit gerechter Verteilung von Licht und Schatten, und die sozialdemokratischen Kunststücke werden auf niemand mehr Eindruck machen, während sie jetzt bei der großen Zahl derer, die ihre vaterländische Geschichte nur aus der einseitigen Darstellung der ‚patriotischen' Lehrbücher kennen, förmlich als Enthüllungen wirken, mit dem pikanten Reiz der Neuheit und des Verbotenen; darin allein liegt ihre agitatorische Kraft. Ist es nicht besser, das Volk lernt seine Fürsten als Menschen mit Fehlern und Schwächen unter der wohlwollenden Anleitung der Schule kennen, als aus den tendenziösen gehässigen Geschichtsklitterungen der sozialdemokratischen Parteipresse? Um Mißverständnissen vorzubeugen, möchte ich gleich betonen, daß ich die Schule als solche für den gegenwärtigen Zustand nicht verantwortlich mache. Sie kann eben nur lehren, was ihr zu lehren vorgeschrieben wird. Das System ist schuld. Es beruht auf der hinfälligen, unter den gegenwärtigen Zeitverhältnissen wunderlich anmutenden Voraussetzung, daß es heutzutage noch möglich wäre, irgendwelche unbequeme Tatsachen zu vertuschen oder zu verheimlichen. Man sollte doch nie vergessen, daß bei einem großen, vielleicht dem größten Teil des Volkes auf die Erziehung durch die staatliche Schule die Schule der modernen Arbeiterbewegung folgt, und daß diese jeden Fehler und jede Versäumnis ihrer Vorgängerin mit raffiniertem Geschick zu ihren besonderen Zwecken auszubeuten pflegt. Nur die Wahrheit kann uns retten. An ihrer ehernen Rüstung müssen auch die giftigsten Pfeile abprallen." Und endlich muß unser Unterricht in engerer Beziehung zum praktischen Leben treten; die wirtschaftliche, technische und künstlerische Seite der Bildung muß mehr wie seither berücksichtigt werden. Der Unterricht muß Bezug nehmen auf das wirkliche Leben, „nicht im Sinne der bekannten Utilitäten, die ja immer falsch berechnet sind, da niemand voraussehen kann, was einem Schulkinde, wenn es später ins

Leben hinaustritt, das Nützliche sein werde, sondern in der Absicht, ein Bild des Lebens und der Welt, in der unsere Zöglinge einst zu wirken haben werden, in ihnen darzustellen. Was die Dinge, von denen wir reden, in der menschlichen Kultur zu bedeuten haben, ist darum für alle Stufen des Unterrichts eine wichtige Betrachtung, weil uns daran gelegen sein muß, den Kindern die instinktive Ueberzeugung zu schaffen, daß wir nicht ihren Geist belasten, sondern ihren Lebensweg von ferne her zeigen und ebnen wollen." (v. Sallwürk a. a. O.) Immer aber wollen wir im Auge behalten, daß die Schule nur ein Faktor, allerdings ein notwendiger und wichtiger, in der Volksbildung und in der Erziehung zur Sittlichkeit ist; sie kann mitwirken zur Hebung der Volkssittlichkeit, aber auch nicht mehr. In der Familie wird die Grundlage zur Bildung und besonders zur Sittlichkeit gelegt; die elterliche Autorität ist die erste erziehliche Gewalt, welche zudem, da das Kind noch einsichts- und willenlos, aber sehr empfänglich ist, am stärksten und nachhaltigsten wirkt; die Gewöhnung an das Gute, Beispiel und Nachahmung sind hier die Haupterziehungsmittel. Hier aber, im Elternhaus, wird in der Erziehung am meisten gesündigt; die große Mehrzahl der Mütter ist für den Erzieherberuf gar nicht oder doch nur mangelhaft vorgebildet, und die Kindergärten können doch nur als eine Ergänzung, nicht aber als ein Ersatz der häuslichen Erziehung angesehen werden. Die Schule besitzt in erziehlicher Hinsicht nicht die Autorität, wie sie die Eltern besitzen; wohl wirkt sie durch das Gemeinschaftsleben und die durch dasselbe gebotene Ordnung erziehlich, aber es fehlt einerseits die natürliche Verbindung zwischen Zögling und Erzieher, und anderseits wirkt die Masse der Kinder hemmend auf die Berücksichtigung der Individualität. Dazu kommt noch, daß die Autorität der Eltern immer noch neben der des Lehrers ihren Einfluß auf das Kind geltend macht und naturgemäß stärker ist als die des Lehrers; gehen Haus und Schule in der Erziehung Hand in Hand, so wirken sie segensreich, im andern Fall bauen umsonst die daran bauen. Daß die Schule in erziehlicher Hinsicht noch viel mehr tun könnte, als sie heute tut, ganz abgesehen vom Unterricht, ist kein Zweifel; die äußeren und inneren Einrichtungen bilden hier oft für den Lehrer, den besten Willen und die beste Einsicht und Kraft vorausgesetzt, unüberwindliche Hindernisse. Aber mag auch „die Schule alles getan haben ‚was in ihren Kräften steht, um dem jungen Nachwuchs Kraft, Einsicht und Willen zum Rechten zu geben, die Jahre nach der Schulentlassung bis zum Eintritt in die zweite nationale Erziehungsschule des Heeres machen aus dem jungen Menschen oft etwas ganz anderes, als er in der Schule zu werden versprochen hatte" (v. Sallwürk a. a. O.); und die Erziehung in dem Heere bedarf doch wohl auch noch sehr der Verbesserung.

II. Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft im allgemeinen.

Daß die Erziehung der heutigen Jugend, vielleicht mehr wie in früheren Zeiten, an mancherlei Mängeln leidet, wird allgemein ausgesprochen; auch der deutsche Kaiser gab nach dem bekannten Vorfall in Bremen solchen Gedanken Ausdruck. Unsere wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse sind zur Zeit nicht günstig für eine solide häusliche Erziehung; es fehlt uns namentlich an gut erzogenen Müttern, die Sinn und Verständnis für die Erziehung des jungen Nachwuchses haben und

sondern auch sei...
weise bedi...
sie diese...
und ge...
wird ...
Wirk...
und...
schi...
gr...
ih...
r...

20

derselben die nötige Zeit widmen wollen und können. Doch wolle m...
dabei auch nicht übersehen, daß wir feinfühlender hinsichtlich des sittlichen
Verhaltens der Jugend geworden sind und infolgedessen manche Mängel
heute sehen, die man früher übersehen hat. Im allgemeinen werden die
Lehrer, welche eine lange Erfahrung hinter sich haben und objektiv urteilen
können, bekennen müssen, daß die heutige Schuljugend wenigstens nicht
schlechter, eher aber besser erzogen ist wie die frühere; das Arbeiterkind
wird heute besser ernährt, gekleidet und auch besser erzogen wie früher.
Von den Mißständen, die am schwersten die häusliche Erziehung der
Jugend schädigen, scheint uns das Wirtshausleben der Eltern und Jugend
das schlimmste zu sein; es hat auch die unheilvollen Wirkungen des
Alkohols im Gefolge. Wenn man heute in den Städten die große Zahl
der Wirtshäuser und ihrer Besucher beachtet, so muß man unwillkürlich
auf den Gedanken kommen, daß ein großer Teil von Menschen die freie
Zeit im Wirtshaus zubringt, statt in der Familie; ja manche Handwerker
versäumen sogar den Beruf durch das Wirtshausleben. „Von den 48000
jugendlichen Verbrechern," behauptet Trüper, Direktor einer Erziehungs-
anstalt für minderwertige Kinder, „kommen mindestens 90 % direkt oder
indirekt auf das Konto des Alkohols;" es ist eine auf langjährigen
Forschungen und Beobachtungen beruhende Tatsache, daß die große Kinder-
sterblichkeit, die Idiotie, der Schwachsinn und viele körperliche Krank-
heiten und Minderwertigkeiten eine Folge des Alkoholgenusses bei Eltern
oder Kindern sind. Prof. Demme ist auf Grund einer 12jährigen Forschung
zu folgendem Ergebnis gekommen: „Ziehen wir die Resultate der Er-
hebungen bei diesen zehn durch Alkoholismus eines der Eltern oder auch
beider Eltern zum Teil ebenfalls seitens früherer Generationen belasteten
Familien zusammen, so starben von der Gesamtsumme von 57 Kindern
innerhalb der ersten Lebenswochen und Monate, teils an Lebensschwäche,
teils an eklamptischen Zufällen ꝛc. 25 Kinder, d. h. 43,8 %. Sechs
Kinder, somit 10,5 %, waren Idioten. Bei fünf Kindern, also 8,7 %,
war ein auffallendes Zurückbleiben des Längenwachstums, teilweise Zwerg-
wuchs zu konstatieren. Weitere fünf Kinder (8,7 %) wurden im soge-
nannten Knabenalter von Epilepsie befallen. Ein Kind erkrankte an
schwerer Chorea. Fünf (8,7 %) hatten verschiedene Mißbildungen, als
da sind Wasserkropf, Hasenscharte, Klumpfuß ꝛc. Summe der gesunden
Kinder 17,5 %. Dagegen waren von den 61 Kindern der zehn sehr mäßig
und abstinent lebenden Familien 81,9 % gesunde Kinder. Mit Rücksicht
auf die wahrscheinlich spätere Brauchbarkeit und Diensttauglichkeit der
Nachkommenschaft stellt somit unsere Trinkerreihe nur 17,5 %, die übrigen
Einwohner aber 81,9 %." („Der Alkohol und das Kind" v. Niemann,
Hamburger Schulztg.) Für die Kinder selbst ist der Alkohol geradezu
Gift, das die leibliche und geistige Entwicklung schädigt; schwere funk-
tionelle Störungen (Delirium tremens, alkoholische Manie, Epilepsie)
und nachweisbare Organveränderungen (Leberschwellung, Wassersucht) sind
bei Kindern von mir und anderen infolge von länger fortgesetztem Alkohol-
genuß beobachtet worden" (Bayr, Alkohol und Kinder, Ztschr. f. Schul-
gesdpfl. 1901, Nr. 7). Der Alkoholgenuß schädigt das Nervensystem und
schwächt infolgedessen die Lernfähigkeit des Kindes. „Bei der Alkohol-
frage," sagt Dr. med. Delbrück (Hygiene des Alkoholismus) mit Recht,
„handelt es sich nicht um das Wohlbefinden einzelner, sondern um die
Gesundheit des ganzen Volkes." Von den 1901 in Preußen der Zwangs-
erziehung neu überwiesenen 366 Zöglingen ist bei 56 Fällen Unzucht,
bei 217 Diebstahl, bei 30 Landstreicherei u. s. w. als Ursache angegeben;

31 Zöglinge sind als geistig beschränkt, 11 als geistig zweifelhaft, 20 als körperlich krank bezeichnet; 16 davon waren ohne jegliche Schulbildung, 111 hatten eine sehr mangelhafte, 192 eine geringe und nur 46 eine befriedigende Schulbildung. In 234 Fällen bezeichnet die Statistik als Ursache der Verwahrlosung die schlechte häusliche Erziehung; bei 205 Zöglingen war der Schulbesuch sehr unregelmäßig; bei 148 Kindern waren die Eltern vorbestraft; in 143 Fällen sind Vater oder Mutter trunkfällig oder unzüchtig oder arbeitsscheu, bei 62 sind Geschwister bereits mit Gefängnis bestraft oder bereits in Zwangserziehung. (Nach K. Agadh, Vertiefte Fürsorge-Erziehung, Preuß. L.-Z. 282.) Der „deutsche Verein abstinenter Lehrer" hat auf Grund einer Erhebung, bei welcher auf 140 Fragebogen 7338 Kinder in Betracht gezogen waren, festgestellt, daß nur 2,26 % noch nie ein alkoholisches Getränk genossen hatten; 13,4 % der Kinder waren schon mehrmals berauscht gewesen. Der Prof. der Kinderheilkunde, Dr. med. Kassowitz, schreibt in der Wochenschrift „Das Wissen für alle": „Zahlreiche Versuche, welche die Gelehrten mit dem Alkohol angestellt haben, führten immer zu demselben Ergebnis, daß man nämlich nicht den geringsten Teil der Nahrung eines Menschen durch Alkohol ersetzen kann, und daß selbst die geringste Alkoholmenge die Abnahme der eigentlich lebenden Substanz im Körper beschleunigt. Genau so verhält es sich auch mit der angeblichen Erleichterung der Verdauung. Sie wird niemals befördert, sondern immer nur verlangsamt und geschwächt. Häufig leiden Kinder nur deshalb an Appetitlosigkeit, weil sie Bier oder Wein oder Kognak bekommen, und erlangen ihre frühere Eßlust wieder, sobald man sie von dem verdauungsstörenden Alkohol befreit. Auch die angeblich stärkende Wirkung des Alkohol ist eine Fabel. Eine schwere körperliche Leistung wird ohne Alkohol immer besser vollbracht als mit demselben, und deshalb vermeiden Ringkämpfer, Rennfahrer und Bewerber um den Regattapreis aufs strengste die Stärkung durch den Alkohol, weil sie wissen, daß ihnen diese Stärkung zu einer sichern Niederlage verhelfen würde. Wie mit der Stärkung des Körpers verhält es sich auch mit derjenigen des Geistes. Bei Kindern genügen geringe Mengen, um eine deutliche Verschlechterung ihrer Aufmerksamkeit und Lernfähigkeit herbeizuführen, und so darf man sich auch nicht wundern, wenn meine Nachforschung in einer Wiener Volksschule ergeben hat, daß die Kinder, die gewohnt waren, Wein oder Bier zu trinken, meistens zu den schlechteren Schülern gehörten. Wer also will, daß seine Kinder geistig und körperlich gesund und leistungsfähig bleiben, der gebe ihnen keine geistigen Getränke und suche es so einzurichten, daß diese so lange wie möglich von ihnen ferngehalten werden." Der preußische Kultusminister hat an die Regierungen und Provinzial-Schulkollegien folgenden Erlaß gerichtet: „Die Bekämpfung der Trunksucht ist gegenwärtig zu einer Aufgabe geworden, an deren Lösung sich die weitesten Kreise beteiligen. Auch die Schule kann hierzu mitwirken im Sinne einer Belehrung des Volkes, die schon bei der Jugend einzusetzen hat. Neben rührigen Vereinen haben auch parlamentarische Kreise sich dieser wichtigen Angelegenheit angenommen, und unter den Mitteln, die zur Bekämpfung des Alkoholgenusses empfohlen worden sind, ist mit Recht auf die Mitarbeit der Schule hingewiesen worden. Es ist mir wohlbekannt, daß Schulen wie Schulbehörden dieser Frage ihre Sorge längst und mit Eifer zugewandt haben, wie noch in der letzten Zeit von seiten einer Königl. Regierung ganz im Sinne des Vorstehenden die Kreisschulinspektoren verständigt worden sind. Aber die außerordentliche Bedeutung der vorliegenden Aufgabe veranlaßt mich, es noch be-

sonders zum Ausdruck zu bringen, daß auch nicht eine einzige Volksschule sich der nachdrücklichen Beteiligung an den Kämpfen gegen das unheilvolle Uebel der Trunksucht entziehen darf. Wenn dem Religionsunterricht hauptsächlich die ethische Seite die Bekämpfung des Lasters zufällt, so hat der Unterricht in der Naturkunde und Gesundheitslehre vielfach Gelegenheit, die verheerenden Wirkungen des unmäßigen Alkoholgenusses auf Gesundheit und Leben den Kindern zur Kenntnis zu bringen. Hierneben bietet sich in der Schule auch sonst noch oft die Gelegenheit, auf das wirtschaftliche Elend hinzuweisen, welches durch die Trunksucht verursacht wird. Die Königl. Regierung ist in der Lage, durch Vermittelung der Schulinspektoren auf Lehrerkonferenzen und sonst die in Rede stehende Aufgabe der Volksschule näher zu bringen und sowohl den Lehrstoff, als auch die Methode seiner Verwendung im Unterricht gründlich ausarbeiten zu lassen. An geeigneten Lehrbüchern dazu fehlt es nicht; hier sei nur auf ein neuerschienenes Buch hingewiesen: „Die Schädlichkeit des Mißbrauchs geistiger Getränke", herausgegeben von Dr. Dicke und Dr. Kohlmetz im Verlage von Hundt in Hattingen. Die eindringliche und wiederholte Erinnerung der Schulaufsichtsbeamten und Lehrer zu wirksamer Mitarbeit der Schulen überlasse ich der Königl. Regierung, behalte mir aber vor, über das dortseits Veranlaßte seinerzeit Bericht zu erfordern."

Welche sittliche Gefahren die „Nebenbeschäftigung der Schulkinder" in sich bergen und welche Maßregeln zur Beseitigung derselben zu treffen sind, ist in den letzten Bänden des „Päd. Jahresberichtes" eingehend dargelegt worden; wir können uns daher darauf beschränken, ergänzend neue Tatsachen hinzuzufügen. Die Magdeburgische Regierung, Abteilung für Kirchen- und Schulwesen, hat im „Amtl. Schulbl." für den Regierungsbezirk Magdeburg folgende Verfügung erlassen: „Immer wieder werden von seiten der Geistlichen Klagen laut über die sittlichen Gefahren, die das in der Altmark und in den Kreisen Jerichow I und II noch weit verbreitete Hüteweſen für die nach auswärts vermieteten schulpflichtigen Kinder mit sich bringt. Besonders wird hervorgehoben, daß in nicht seltenen Fällen den Kindern Branntwein verabreicht wird, und daß die Kinder dadurch, daß sie mit älteren Dienstboten in demselben Raum schlafen, oft Zeugen von Unsittlichkeiten werden, die auf das jugendliche Gemüt verderblich einwirken müssen; allgemein wird darüber geklagt, daß die Dienstherren den Hütekindern nicht diejenige Fürsorge angedeihen lassen, auf die sie in ihrem Alter noch Anspruch machen müssen. Als das geeignetste Organ, diesen Uebelständen so weit, als dies unter den obwaltenden Umständen möglich ist, entgegenzutreten, müssen wir die Schulvorstände ansehen, deren Pflicht es nach Paragraph 10 der für sie erlassenen Instruktion vom 29. Mai 1868 ist, für das Beste der Schule zu sorgen, deren Mitglieder aber auch bei ihren mannigfachen Beziehungen zu allen Kreisen der ländlichen Bevölkerung am ersten in den Stand gesetzt sind, die einschlägigen Verhältnisse zu überschauen und es in Erfahrung zu bringen, wenn die Pflichten gegen die Hütekinder in der angegebenen Weise außer acht gelassen werden. Eine Handhabe für die Schulvorstände, der ihnen hiernach zufallenden Aufgabe gerecht zu werden, ergibt sich aus dem Grundsatz des preußischen Rechts, daß die für einen bestimmten Bezirk errichtete Volksschule der Erfüllung der Schulpflicht der Kinder ihrer Unterhaltungspflichtigen bezw. der Angehörigen des unterhaltungspflichtigen Verbandes dient, daß dagegen eine unbedingte Nötigung zur gastweisen Aufnahme der Kinder von nicht unterhaltungspflichtigen Personen nicht vorliegt. Die Aufnahme von Gastkindern kann

vielmehr an Bedingungen geknüpft und namentlich dann verweigert werden, wenn diese das allgemeine und insbesondere das erziehliche und unterrichtliche Interesse der Schule beeinträchtigt. Eine solche Beeinträchtigung ist aber bei Hütekindern, die von seiten ihrer Dienstherren vor verderblichen Einflüssen nicht genügend geschützt werden, regelmäßig anzunehmen. Die Schulvorstände werden daher die Aufnahme solcher fremder Kinder in die Schule abzulehnen haben, deren Arbeitgeber nicht dafür Sorge tragen, daß die Kinder vor den Gefahren der Unsittlichkeit, des Trunks oder andrer Laster bewahrt bleiben. Da aber die Kinder nicht ohne Unterricht bleiben dürfen, wird in solchen Fällen darauf zu halten sein, daß sie in ihrem Heimatsort die Schule besuchen. Die Schulvorstände weisen wir an, auf dem angegebenen Wege vorzugehen, und hegen wir die Erwartung, daß sie es bei der Verantwortung, die auch ihnen für das Wohl der Schuljugend obliegt, an dem erforderlichen Eifer nicht fehlen lassen werden. In jedem Falle, wo Hütekindern auf Grund dieser Anordnung die Aufnahme in die Schule verweigert werden mußte, erwarten wir besondern Bericht. Selbstverständlich erscheint es nach wie vor auch angebracht, in solchen Fällen, wo ein Hütekind offenbaren sittlichen Gefahren ausgesetzt ist, unverzüglich bei der Ortspolizeibehörde Anzeige zu erstatten, um ein polizeiliches Einschreiten herbeizuführen."

Ueber Kinderarbeit nach den preußischen Gewerbeberichten für 1900 gibt Lehrer Agahd-Rixdorf in der „Preuß. Lehrer-Ztg." eine übersichtliche Darstellung; er weist darauf hin, daß bei der Wichtigkeit, „die man dem Urteil der Gewerbeaufsichtsbeamten im Falle der gesetzlichen Regelung der Beschäftigung der Kinder beilegt und beilegen muß", diese Mitteilungen, trotz ihres durchaus nicht absoluten Wertes, ein erhöhtes Interesse beanspruchen müssen. „Es ‚muß'," sagt er, „mit Bedauern festgestellt werden, daß die Zahl der Kinder, die in Fabriken arbeiten, von 1421 im Jahre 1899 auf 1794 im Jahre 1900 stieg; dabei ist die Beschäftigung von schulpflichtigen Kindern unter 14 Jahren in den Fabriken und bezüglichen Betrieben gesetzlich überhaupt untersagt." Die Arbeitgeber suchen dieses Verbot nach Kräften zu umgehen; Kinder werden „oft auf die ganze Arbeitsschicht beschäftigt", die 14—15 Stunden beträgt. Die Arbeitgeber entschuldigen sich dabei durch die billige, aber hinfällige Ausrede, daß die Kinder im Dienst der Eltern, welche auf Akkord arbeiten, ständen; „man sieht daraus, daß die Lehrerschaft mit Recht in ihren Beschlüssen (Breslau) das Verbot solcher Akkordarbeit in einem bezüglichen Gesetzentwurf nicht vermissen wollte." „Der Breslauer Bericht bringt es denn auch recht klar zum Ausdruck, daß nur die niedrigen Akkordlöhne der Hauptgrund der Kinderarbeit in solchen Betrieben seien; es heißt dort: ‚Die Ziegeleibesitzer oder deren Stellvertreter duldeten diese Beschäftigung, weil sie dann trotz niedriger Löhne leichter Arbeitskräfte erhalten.' Für Oppeln ist eine Zunahme von 86 Prozent zu verzeichnen; der Aufsichtsbeamte beklagt abermals die von ihm bereits im vorjährigen Gewerbebericht dargelegte Ueberanstrengung der Kinder. Eine Steigerung um 113 Prozent weist der Bezirk Merseburg auf; der Grund soll Arbeitermangel sein. Zum erstenmal sind die Aufsichtsbeamten auch auf Arbeiten gestoßen, welche die Fabrikbesitzer als ‚landwirtschaftliche' bezeichnen"; man ließ nämlich die Kinder in besonderen Schuppen die Bohnen aushülsen und Grünbohnen fädeln (für Konservenfabriken), „solche umgestaltete Fabrikarbeit sollte dann nicht unter die gesetzlichen Bestimmungen fallen". „Die im Regierungsbezirk Düsseldorf eingetretene Abnahme ist vielleicht auf die Durchführung der bezüglichen Verordnung des ehemaligen Regierungs-

präsidenten v. Rheinbaben zurückzuführen; möchte der in Vorbereitung stehende Gesetzentwurf den Gewerberäten und Aufsichtsbeamten für die Vermehrung ihrer Arbeit die Gewißheit geben, daß ihre Tätigkeit, unterstützt von der Schulbehörde und der Lehrerschaft, den industriearbeitenden Kindern einen wenigstens einigermaßen ausreichenden Schutz gewährleiste."

Dieser Gesetzentwurf, betreffend die gewerbliche Kinderarbeit, welcher nach langwierigen Vorarbeiten des Reichsamts des Innern in Verbindung mit Vertretern der Minister für Handel und Gewerbe, des Innern und des Unterrichts dem Bundesrat zugegangen ist, bezieht sich nicht auf die Fabrikarbeit, sondern auf die Hausindustrie, in welcher nach den letzten Erhebungen ca. $^1/_2$ Mill. Kinder beschäftigt sind. „Nach den neuen Bestimmungen," schreibt der „Gen.-Anz. für Hbg.-Alt.", „die sich an die im Paragraph 135 Absatz der Reichsgewerbeordnung bezüglich der Beschäftigung von Kindern in Fabriken getroffenen Bestimmungen anlehnen und sich nur auf solche Kinder beziehen sollen, die noch zum Besuch der Volksschule verpflichtet oder wegen ihres jugendlichen Alters noch nicht schulpflichtig sind, soll die Beschäftigung fremder Kinder, abgesehen vom Austragen von Waren sowie als Laufbursche oder Laufmädchen, verboten sein: bei Bauten aller Art, sowie im Betriebe der Ziegeleien und über Tage betriebenen Brüche und Gruben, ferner bei einer großen Reihe von Werkstätten, in denen gesundheitlich schädliche Stein- und Metallarbeiten verfertigt werden, sowie in Werkstätten für Spielwaren aus Gummi, in Buchdruckereien u. s. w. In den anderen Werkstätten soll die Beschäftigung von Kindern unter zwölf Jahren verboten und für Kinder von zwölf bis vierzehn Jahren der Regel nach auf die tägliche Höchstdauer von vier Stunden zwischen 8 Uhr morgens und 8 Uhr abends beschränkt werden. Dieselben Vorschriften sollen für das Handels- und Verkehrsgewerbe sowie für öffentliche Theatervorstellungen und Schaustellungen, bei denen ein höheres Interesse der Kunst oder Wissenschaft nicht obwaltet, gelten. Für Gast- und Schankwirtschaften soll die Verwendung schulpflichtiger Mädchen ganz untersagt, für Knaben so, wie oben angegeben, gehalten werden. Gewisse Ausnahmen sollen zugelassen werden. Für die Beschäftigung beim Austragen sowie als Laufbursche oder Laufmädchen soll, da es sich im allgemeinen um leichtere Arbeiten handelt, die Altersgrenze auf das zehnte Lebensjahr festgesetzt werden. Was die Beschäftigung eigener Kinder anlangt, so soll deren Verwendung in allen den Betrieben verboten sein, in denen auch fremde Kinder nicht verwendet werden dürfen. Im Handels- und Verkehrsgewerbe sowie bei Theatervorstellungen und Schaustellungen ohne höheres Interesse der Kunst und Wissenschaft dürfen auch eigene Kinder unter zehn Jahren überhaupt nicht, eigene Kinder über zehn Jahre, welche noch zum Besuch der Volksschulen verpflichtet sind, nur zwischen 8 Uhr morgens und 8 Uhr abends höchstens vier Stunden täglich beschäftigt werden. Die Regelung der Beschäftigung eigener Kinder in Gast- und Schankwirtschaften soll den Ortspolizeibehörden überlassen bleiben, desgleichen der Austrage- und Laufdienst eigener Kinder. Durch Beschluß des Bundesrats, resp. durch Anordnung der Landeszentralbehörden oder der zuständigen Verwaltungsbehörden soll die Beschäftigung von Kindern, die noch zum Besuch der Volksschulen verpflichtet sind, abweichend von den erlassenen Bestimmungen, noch weiter eingeschränkt werden können, auch für bestimmte Bezirke sowie für bestimmte Gewerbezweige." Nach der „Preuß. L.-Ztg." soll die Zahl der gewerblich außerhalb der Fabriken beschäftigten Kinder erheblich größer sein, als $^1/_2$ Mill., da sich bei den betreffenden Erhebungen die gewerbliche Beschäftigung der

Kinder vielfach der Feststellung entzogen hat. Es wäre eine ideale Forderung, die Kinderarbeit vollständig, soweit sie nicht der körperlichen und geistigen Entwicklung der Kinder zuträglich ist, ganz zu beseitigen; allein so lange noch durchschnittlich jedes achte Kind im deutschen Reich zur Erhaltung der Familie beitragen muß, ist eine solche Forderung unerfüllbar.

Allerdings wird das Ideal der Familienerziehung auch bei den besten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen nicht erreicht werden; immer wird der Kindergarten dieselbe ergänzen müssen. Wie im vorigen Jahresbericht näher dargelegt worden ist, hat Schuldirektor Beetz den Kindergarten energisch bekämpft; die bekannte Kindergärtnerin Henriette Goldschmidt hat ihn (Ist der Kindergarten eine Zwangsanstalt? Wiesbaden, Behrend) gegen diese Angriffe energisch verteidigt. Sie weist darauf hin, daß schon in den mittleren Ständen der Bevölkerung die Mutter, selbst wenn sie nicht außerhalb des Hauses beschäftigt ist, nicht „die körperliche und seelische Kraft hat", trotz der aufreibenden Obliegenheiten als Hausfrau „sich die innere Ruhe und Harmonie zu erhalten, um den Kindern ein erziehliches Vorbild sein zu können"; da ist es doch „eine Wohltat in seelischer Beziehung" für das Kind, wenn es solchem Einfluß täglich auf einige Stunden entzogen ist. Mit Recht wendet sich Fr. Goldschmidt gegen die heutige Erziehung unserer „höheren" Töchter, die nur für den Salon, aber nicht für die Kinderstube berechnet ist. Auch hier muß der Kindergarten reformierend wirken; er muß auch die „höheren" Töchter für den zukünftigen Mutterberuf vorbereiten. So gehört die Kindergartenfrage zu den wichtigsten Punkten der sozialen Frage; denn „die Geschicke der Welt", sagt Pestalozzi, „liegen in den Kinderstuben". Wollen wir aber wieder gute Kinderstuben haben, so müssen wir, abgesehen von den wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen, erst wieder Mütter haben, welche für die Erziehung der Kinder Interesse und Verständnis haben; hier muß der Kindergarten ergänzend und aufbauend eingreifen. Und bei unseren wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, die nicht so ohne weiteres völlig umgeändert werden können, wird er diese Aufgabe noch lange Zeit zu erfüllen haben; ob je die Zeit kommen wird, wo man ihn entbehren kann, ist uns sehr fraglich. Der Kampf gegen den Kindergarten galt von jeher und gilt auch heute in der Hauptsache weniger dem Prinzip an sich, sondern der Ausführung, der praktischen Gestaltung; hier ist allerdings noch viel zu tun übrig. Denn einerseits hat sich das Kirchentum auch dieses Instituts bemächtigt und flößt ihm den Geist der Unnatur ein; verständnislos trichtert man dem kleinen Kind schon dogmatische Sätze und Sprüche ein und unterdrückt die naturgemäße Entwicklung. Anderseits legt man die Erziehung im Kindergarten noch häufig in die Hände alter Jungfern, von „Tanten", die man damit versorgen will. Es ist unbedingt nötig, daß der Staat auch hier die Leitung und Aufsicht übernimmt; nur ordnungsmäßig in Seminarien vorgebildete Kindergärtnerinnen dürfen verwendet werden. Diese aber dürfen wiederum nicht nach einer Schablone und zur Schablone, sondern müssen nach den Forderungen der psychologischen Pädagogik ausgebildet werden; denn die Schablone ist der Todfeind der individuellen Erziehung, die im Kindergarten herrschen muß. Da uns z. B. ordnungsmäßig vorgebildete Kindergärtnerinnen nur in geringer Anzahl zur Verfügung stehen, so ist schon aus diesem Grunde — die anderen Gründe haben wir im vorigen Jahresbericht genannt — die Forderung vom „Vorstand des Bundes deutscher Frauenvereine", den Besuch des Kindergartens wenigstens vom 4.—6. Lebensjahr obligatorisch für alle Kinder zu machen, nicht berechtigt; ausführbar ist sie in der

nächsten Zeit gar nicht. Der Staat sollte aber für die ordnungsmäßige Ausbildung von Kindergärtnerinnen sorgen; die Gemeinden sollten Kindergärten errichten und sie der staatlichen Aufsicht unterstellen. Damit aber auch die Schule auf die Vorbildung der Kleinen durch den Kindergarten Rücksicht nehmen, in geeigneter Weise anknüpfen und weiterführen könnte, müßten die Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls im Seminar mit der Kindergartenpädagogik bekannt gemacht werden.

Erfreulich ist es, daß immer mehr die Pädagogik in ihrem weiteren Sinn als Erziehung des Volkes erfaßt wird und daß man nicht bloß die Schule, sondern auch die sozialen und politischen Einrichtungen als Erziehungsanstalten ansieht; von diesem Standpunkt faßt z. B. Prof. Dr. v. Liszt die Justiz auf. Ihre Hauptaufgabe wäre demnach eine pädagogische; sie soll die Ursachen der Verbrechen erkennen und von da aus nach Mitteln und Wegen zur Verhütung der Verbrechen suchen. „Das Verbrechen," sagt v. Liszt, „ist das Produkt aus der Eigenart des Täters im Augenblick der Tat und aus den in diesem Augenblick ihn umgebenden äußeren Verhältnissen;" es wirken also beim Verbrechen zwei Faktoren zusammen, der individuelle und der soziale, über deren Wertverhältnis die Ansichten verschieden sind. An diesen Wurzeln des Verbrechens muß aber angesetzt werden, wenn man die Menschheit bessern, die Verbrechen verhüten will; nicht die Strafe, sondern die Erziehung des Einzelnen und die Verbesserung der sozialen Verhältnisse ist deshalb der wichtigste Gegenstand für die Rechtspflege. Von diesem Gesichtspunkt aus muß man das preußische „Jugend-Fürsorgegesetz" ins Auge fassen, über das im vorigen Bande des „Päd. Jahresberichtes" eingehend referiert worden; wir können uns daher auch hier auf einzelne Ergänzungen beschränken. „Es ist uns," sagt Amtsrichter Bedstübner in der „Jugendfürsorge (I, 1), „bei der immer mehr zunehmenden gänzlichen Veränderung unserer bisherigen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse allmählich klar geworden, daß es sich bei der Erziehung nicht nur um Rechte und Pflichten der Familie handelt, sondern vielmehr Staatsinteressen und Staatsaufgaben ersten Ranges in Frage stehen;" dem Lehrerstand, der seit Jahrzehnten in dieser Hinsicht tauben Ohren gepredigt hat, kann das nur angenehm sein. Eigentümlich muß es nun denselben berühren, wenn nunmehr der Gefängnisgeistliche Dr. v. Rhoden in der „Jugendfürsorge" der Lehrerwelt den Vorwurf macht, daß sie sich bisher zu einseitig mit den Unterrichts- und zu wenig mit den Erziehungsfragen beschäftigt habe; „sie hat sich," sagt er, „zu vornehm und selbstgenügsam auf den Bildungstrieb beschränkt und unter ‚Bildung' zu ausschließlich die Kultur des Intellekts verstanden." Der Pädagogik aber macht v. Rhoden den Vorwurf, daß sie „in unangemessener Selbstbeschränkung nur das ‚schulpflichtige' Alter ins Auge gefaßt und die Schule als bloße Unterrichtsanstalt hat gelten lassen; für die Erziehung vor dem Schulbesuch und nach der Entlassung aus der Schule glaubte man nicht weiter verantwortlich zu sein. Die eigentliche Erziehung auch während der Schulzeit überließ man nur zu gern und kurzsichtig genug der Familie, ohne dabei die dringende Pflicht zu respektieren, sich auf alle nur mögliche Weise mit der Familie tunlichst in Verbindung zu setzen .... Das neue Gesetz quittiert darauf und spricht recht wenig rücksichtsvoll von einer ‚Unzulänglichkeit der erziehlichen Einflüsse ... der Schule'." Wenn Herr v. Rhoden die Bestrebungen des deutschen Lehrerstandes und der deutschen Pädagogik in den letzten Jahrzehnten verfolgt hätte, so würde er solche Urteile nicht ausgesprochen haben, denn sie entsprechen durchaus nicht den Tatsachen. Wer hat denn

seit Jahren auf die sittlichen Gefahren der „Nebenbeschäftigung der Schulkinder" hingewiesen und das Thema eingehend erörtert? Wer tritt denn seit Jahren energisch für Einführung des obligatorischen Fortbildungsschulunterrichts und für die Einrichtung von Hilfsklassen für minderwertige Kinder ein? Daß sich die Lehrer in erster Linie mit Schule und Unterricht befassen, liegt in der Natur der Sache; sie kennen auch die Mängel und Fehler unserer heutigen Schulerziehung und haben sie nicht verschwiegen — aber gehört hat man ihre Stimme selten! Und die Fragen, mit denen sich das „Jugend-Fürsorgegesetz" beschäftigt, haben die deutsche Lehrerwelt seit Jahren beschäftigt; hätte man ihre Forderungen beachtet, so wäre mancher Fehler in dem Gesetz vermieden worden. Man merkt eben dem Gesetz an, daß nur Verwaltungs-, Polizei- und Gerichtsbeamte darüber zu Rate gesessen haben und der Pädagoge nicht zu Wort gekommen ist; das Urteil des Lehrers wird daher bei dem Verfahren nur gehört, von großem Einfluß wird es nicht sein. Das schließt nicht aus, daß die preußische Lehrerschaft nicht das Gute in dem Gesetz anerkennt und freudig begrüßt. So wird der „Preuß. L.-Ztg." geschrieben: „Während bisher durch ein aus dem Jahre 1878 herrührendes Gesetz solche Kinder in Zwangserziehung gebracht wurden, die, über 6 und unter 12 Jahre alt, strafbar geworden waren, hat nunmehr vom 1. April ab das Fürsorge-Erziehungsgesetz Gültigkeit. Der Hauptunterschied zwischen dem neuen und dem alten Gesetz liegt darin, daß unter Vermeidung des Ausdrucks „Zwangserziehung", wofür die Bezeichnung „Fürsorge-Erziehung" eintritt, der gewaltsame Eingriff in das Erziehungsrecht der Eltern nicht mehr als bloße Strafe verfügt wird, sondern schon da vorbeugen soll, wo ein Kind durch irgendwelche wahrnehmbare Umstände in die Gefahr gerät, sich einer strafbaren Tat schuldig machen zu können. Es kann bei dem Ringen um das tägliche Brot in der Hast unsrer Tage vorkommen, daß zwar nicht gegen Paragraph 1666 des Bürgerlichen Gesetzbuchs verstoßen wird, wonach den Eltern, die das geistige und leibliche Wohl des Unmündigen durch Vernachlässigung gefährden, das Erziehungsrecht entzogen wird, falls sie schuld daran tragen, und daß dennoch in ungenügender Weise für die Kinder gesorgt wird, wenn z. B. Vater und Mutter es nötig haben, den ganzen Tag über außerhalb des Hauses zu arbeiten. Alsdann kommt ihnen die Wohltat des neuen Gesetzes zu gute, nicht als Strafe, sondern als Hilfe und zur Abwehr. Hierin liegt eine hervorragend kulturelle Bedeutung und zugleich praktische Lösung einer der wichtigsten sozialen Fragen aus der Gegenwart. Da auch bei Kindern unter 6 Jahren die Möglichkeit der Verwahrlosung vorliegt, können nach dem neuen Gesetz auch jüngere Kinder in die gesetzliche Fürsorge-Erziehung gegeben werden, wodurch gar manchen braven, aber armen Eltern in einer Weise geholfen wird, die ihnen weder als Last noch als Schuld zum Bewußtsein kommt. Ferner gilt als obere Grenze für die Anwendbarkeit dieser segensreichen Maßnahme nicht mehr das vollendete 12., sondern das 18. Lebensjahr, weil mit diesem Alter erst die Strafmündigkeit beginnt." Wichtig ist auch, daß nicht bloß die Verwahrlosung in sittlicher resp. geistiger, sondern auch die in leiblicher Hinsicht ins Auge gefaßt wird; denn die Fälle sind nicht selten, wo eine körperliche Verwahrlosung stattfindet, die gewöhnlich dann auch die sittliche im Gefolge hat. So faßt das Gesetz, was sehr wichtig ist, die Fürsorge als einen Erziehungsakt auf; „sie soll daher," heißt es in den Ausführungsbestimmungen, „nur zur Anwendung kommen, wenn alle anderen zur Verfügung stehenden Maßregeln, eine geordnete Erziehung herbeizuführen, versagen". Daher wird

die Zwangserziehung nicht wie früher vom Strafrichter, sondern vom Vormundschaftsrichter angeordnet; auch gründet sich das Fürsorge-Erziehungsgesetz nicht auf das Reichsstrafgesetzbuch, sondern auf das Bürgerliche Gesetzbuch. Selbst der Richter muß hier als „Erzieher" in die Familienrechte eingreifen, um die gefährdeten Kinder zu retten; es wird daher gewiß für ihn notwendig sein, sich mit den Erziehern von Beruf, den Lehrern, in nähere Beziehung zu setzen, um sich in diesen erzieherischen Fragen von ihnen beraten zu lassen. Aber man sollte nun auch von dieser höheren Warte, von dem Gesichtspunkte der Volkserziehung aus, der Schulerziehung mehr Beachtung schenken; man sollte namentlich bedenken, daß die erste Bedingung einer gedeihlichen Erziehung die Individualisierung ist, und daß das, was in der Schule versäumt worden ist, später kaum mehr gut gemacht werden kann. „Schließlich," sagt v. Rohden (a. a. O.), „muß sich doch das Volk als solches, als ganzes in seiner gesetzgeberischen Vertretung um eine seiner allerdringendsten Aufgaben kümmern, um die Organisierung des gesamten Erziehungswesens."

In dem Entwurf hatte die Regierung den Landrat und in Städten den Magistrat und den Vorstand der Polizeiverwaltung als das Organ bezeichnet, welches zur Stellung des Antrags auf Zwangserziehung gesetzlich verpflichtet sein sollte; trotz zahlreicher Petitionen von Lehrervereinen, dahingehend, einen besonderen Beamten dafür anzustellen und nicht so oft die Polizei in Anspruch zu nehmen, hat das Abgeordnetenhaus diese Bestimmungen im wesentlichen ins Gesetz aufgenommen. Man muß erwarten, daß der „Waisenrat" diesen Mangel des Gesetzes möglichst unschädlich macht; er muß als eine wesentliche Ergänzung des Fürsorgegesetzes, als Vertreter der öffentlichen Sittenaufsicht aufgefaßt werden. „Wenn," sagt Stadtrat Dr. Münsterberg-Berlin (Jugendfürsorge I, 1), „die erweiterten Rechte in ihrer vollen Tragweite recht erfaßt, verstanden und verwertet werden, so kann sich aus dem Waisenrat eine Institution von größter sozialer Bedeutung allmählich entwickeln; es ist tatsächlich der Möglichkeit einer ausgedehnten und vor allem generellen Fürsorge für die Erziehung der Minderjährigen seitens der obrigkeitlichen Organe durch die Erweiterung der Funktionen des Waisenrates in hohem Grade Rechnung getragen." Er wird sich, je nach den örtlichen Verhältnissen, verschieden gestalten; besonders werden Aerzte, Lehrer und Geistliche segensreich in ihm wirken können. Besonders zur Schule wird der Waisenrat in die engste Beziehung treten müssen; denn hier kommen die Mängel der Erziehung am ersten und deutlichsten zum Vorschein. Es ist aber ein großer Vorteil, wenn Anzeigen und Mitteilungen über Verwahrlosung von Kindern rechtzeitig, d. h. beim Beginn derselben, gemacht werden, und nicht erst, wenn sie bereits vollständig eingetreten ist; im ersten Fall hat die Fürsorgeerziehung am meisten, im letzteren am wenigsten Aussicht auf Erfolg. Daher erwächst gerade dem Lehrer aus dem neuen Gesetz die Pflicht, sich über die häusliche Erziehung seiner Schüler eingehend zu erkundigen und sich bei vorgefundenen Mängeln derselben mit den Eltern als Berater in Verbindung zu setzen; er ist jetzt auch in der Lage, seinen Ratschlägen durch den Hinweis auf das Fürsorgeerziehungsgesetz den nötigen Nachdruck zu geben. Er wird sich berufen fühlen und für berufen gehalten werden müssen, bei allen Veranstaltungen zur Erziehung und Bildung der vor- und nachschulpflichtigen Jugend als Fachmann zu Rate zu sitzen; es wird ihm in dieser Hinsicht auch in der Fortbildungsschule eine größere Autorität verliehen. Und weiterhin nötigt ihn das Gesetz, die Personallisten seiner Schüler nach allen Seiten, hinsichtlich

ihrer häuslichen, leiblichen, geistigen und sittlichen Erziehung u. s. w. genau und gewissenhaft zu führen; denn nur auf Grund derselben ist er in der Lage, etwaige Anträge über Zwangserziehung genau zu begründen oder ein begründetes Gutachten abzugeben.

„Die Ausführung der Fürsorgeerziehung," heißt es in den „Ausführungsbestimmungen" zu dem Fürsorgegesetz, „liegt den Kommunalverbänden ob; sie bestimmen darüber, ob der Zögling in einer Familie oder in einer Erziehungsanstalt untergebracht werden soll und führen über ihn die Aufsicht bis zur Beendigung der Fürsorgeerziehung... Solange die Zwecke der Fürsorgeerziehung durch Unterbringung in einer Familie nur irgend erreicht werden können, ist dieser der Vorzug zu geben... Bei der Auswahl der Familien ist in erster Linie darauf zu sehen, daß sie für eine ernst religiös-sittliche Erziehung der Zöglinge Gewähr bieten." Minderjährige, die schon sittlich verwahrlost sind oder einer besonderen körperlichen Pflege bedürfen, sollen dagegen in Anstalten verbracht werden; „es empfiehlt sich," heißt es in den Ausführungsbestimmungen, „nur solche Anstalten zu benutzen, die auf konfessioneller Grundlage stehen und entweder nur für Knaben oder nur für Mädchen bestimmt sind... Als Leiter der für männliche Zöglinge bestimmten Anstalt ist ein pädagogisch gebildeter Geistlicher oder im öffentlichen Schuldienst bewährter Lehrer zu wählen, dem die erforderliche Zahl von Lehrern und Führern beizugeben ist, um unter den Zöglingen zur besseren Uebersicht und Erziehung verschiedene Abteilungen bilden zu können." Da es unter den Verwahrlosten viele gibt, die einen regelmäßigen und gründlichen Schulunterricht nicht genossen haben, weil sie zu den Schulschwänzern gehörten, so muß in dieser Hinsicht gründlich nachgeholfen werden. Sodann aber ist dafür zu sorgen, daß die körperliche und technische Bildung durch Gartenarbeit und Werkunterricht (Handfertigkeit für Knaben, Handarbeit für Mädchen) gefördert wird. Endlich aber muß dafür gesorgt werden, daß die bedingte Verurteilung und die bedingte Entlassung aus den Strafanstalten nur dann zur Anwendung kommt, wenn Fürsorgevereine gegründet werden, welche den Verurteilten und Entlassenen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die Pfleger sollen die persönlichen Beziehungen zwischen dem Verurteilten und der Gesellschaft, besonders dessen Familie, aufrecht erhalten; sie haben aber ganz besonders für die Unterbringung desselben nach der Entlassung zu sorgen. Statistische Erhebungen haben ergeben, daß ca. 81 Prozent der in den evangelischen Rettungshäusern in Schlesien erzogenen Verwahrlosten nach ihrer Entlassung ein gutes oder befriedigendes Betragen zeigten; ca. 92 Prozent hatten einen auskömmlichen Erwerb gefunden.

Wie schon im vorigen Jahresbericht erwähnt worden ist, hat sich der evang.-soziale Kongreß 1900 mit der Erziehung der aus der Volksschule entlassenen männlichen Jugend beschäftigt. Mit Recht hob der erste Referent, Prof. Dr. Baumgarten-Kiel, hervor, daß die konfessionellen Jünglings- und Jungfrauenvereine, „je exklusiver sie im christlichen und patriotischen Sinne tätig sind, und je weniger sie dem Selbständigkeitsdrang der Jugend Rechnung tragen", um so ohnmächtiger gegenüber der Entfremdung der Masse von Kirche und Staat sind; es sind immer nur Einzelne, welche sich aus Neigung diesen Vereinen anschließen und in der dort gepflegten Welt- und Lebensanschauung ihre Befriedigung finden. Gar oft werden hier aber Heuchler großgezogen, die unter dem Deckmantel der Frömmigkeit ihrer Wollust freien Lauf lassen. „Ich habe sehr oft," sagt Dr. Baumgarten, „unter dem Eindruck

gestanden, daß diesen jungen Leuten von Geistlichen, die ja meistens die Leiter sind, eine gewisse Dosis von Erbauung und patriotischer Erwärmung zugemutet wird, welche sie meistenteils über sich ergehen lassen, während sie verstohlener Weise die Uhr von fünf Minuten zu fünf Minuten herausziehen und sich freuen, wenn endlich der zweite, unterhaltende, belehrende Teil an die Reihe kommt." Mehr könnte man der Forderung des Referenten zustimmen, in die Fortbildungsschule neben Geschichte und Volkswirtschaft noch Religionsunterricht einzuführen, wenn man hoffen könnte, daß dieser Unterricht nur einigermaßen zeitgemäß gestaltet würde; eine Fortsetzung, eine neue Auflage des Katechismusunterrichts hat gar keinen Wert. „Es handelt sich nun nicht mehr darum, daß wir wieder in der alten Weise ‚Glaubens- und Lebenslehre' in irgendwie systematisch gebundener und konfessionell beschränkter Weise erteilen; nein, hier gilt es, frisch und frei ins volle Menschenleben, in die Probleme des Lebens hineinzugreifen." (Dr. Baumgarten.) Man führe nur die Fortbildungsschüler in unsere deutsche Literatur tiefer ein, so wird sich genug Gelegenheit zu religiösen und sittlichen Belehrungen bieten; sittliche Belehrungen lassen sich auch an die Gesellschaftskunde und Volkswirtschaftslehre anschließen. Aber davon will der Klerus nichts wissen; er will einen „konfessionellen" Religionsunterricht, der unter der Leitung der Kirche erteilt wird und zu dem der Staat nur der Kirche seine Macht zur Verfügung stellt. Das zeigte sich deutlich bei den Verhandlungen auf der „X. Konferenz der Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen", welche im Mai 1901 in München abgehalten wurde. „Nur dann," so führte Pastor Fritsch-Berlin aus, „kann die Fortbildungsschule von Segen sein, wenn sie den konfessionellen Religionsunterricht als obligatorischen Lehrgegenstand in ihren Lehrplan aufnimmt." Nur zwei Stimmen erhoben sich mit Entschiedenheit und aus prinzipiellen Gründen gegen diese Forderung, Schulinspektor Scherer und Schulrat Platen; obwohl ihnen, wie sich später in privaten Unterredungen ergab, noch mancher der Anwesenden zustimmte, hielt man doch mit diesen Kundgebungen zurück. Wer die ganze Zusammensetzung der Konferenz, das Uebertragen des einen Referats an einen evangelischen und katholischen Geistlichen, das Eingreifen einer großen Anzahl derselben in die Debatte und dergl. richtig erfaßte, der kam unwillkürlich zu dem Ergebnis: Die Kirche macht wieder einen mächtigen Vorstoß auf dem Gebiete des Bildungswesens, und die Verwaltungsbehörden machen ihr den Weg frei. Und klagt man noch seitens des Staates über Mangel an Autorität? Ist es nicht offenbar, daß das Schwinden der staatlichen Autorität gleichen Schritt halten muß mit dem Wachsen des Einflusses der Kirche auf die Führung der kulturellen Entwicklung des Volkes, die der Staat sich immer mehr von ihr entwinden läßt! Wo soll denn die staatliche Autorität herkommen, wenn der Staat in allen kulturellen Fragen einen Hemmschuh bildet, immer an der Bremse steht und der Kirche das Regiment in die Hand gibt! Mit Entsetzen muß man sehen, wie die preußische Regierung jeden Fortschritt auf geistigem, religiösem und sittlichen Gebiet hemmt, wenn sie die Schule der Kirche überläßt, wenn der Kultusminister Dr. Studt Bahnen wandelt, wie sie zur Zeit der Reaktion von Mühler wandelte! An ein freiheitliches Schulgesetz kann man unter diesen Umständen in Preußen nicht denken; nur ein solches, das den Klerikalen paßt, hat Aussicht auf Erfolg. Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend durch „Lehrlingsheime" u. dgl. überläßt man zum großen Teil der Kirche und der freien Vereinstätigkeit; wenn die letztere seitens des Staates dieselbe Unterstützung erhält wie die

erstere, so kann man nichts gegen diese Organisation einwenden, — wir wollen keinen Zwang für den Erwachsenen. Nur dann aber kann der Staat auch sich wieder die Autorität erobern, die er zum Teil verloren hat, nur dann — wenn er sich überall an die Spitze des Kulturfortschrittes stellt und alle Bestrebungen unterstützt, die diesen fördern! „Der Staat hat durch die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule sowie durch die Fürsorge für den beruflichen Unterricht den Jugendlichen ihr Fortkommen zu sichern, die Gesellschaft durch Heime aller Art, in denen auch die körperliche Entwicklung nicht außer acht gelassen wird, sie vor dem sittlichen und damit vor dem sozialen Verfall zu schützen" (v. List a. a. O.); aber dem Staat muß auch daran gelegen sein, daß in diesen „Heimen" ein einheitlicher nationaler Geist, getragen von einer vernünftigen religiösen und sittlichen Weltanschauung, gepflegt wird. Diese Weltanschauung pflegen wir in erster Linie mit Rücksicht auf das Diesseits; fürs Jenseits zu sorgen überlassen wir der Kirche! Des Menschen Bestimmung bezieht sich zunächst auf das Diesseits; hier soll er als sittliche Persönlichkeit sich an der menschlichen Kulturarbeit beteiligen. Wenn demgegenüber ein Oberkonsistorialrat in der besagten Konferenz das Gegenteil behauptet, so widerspricht er wenigstens allen tatsächlichen Verhältnissen und auch — aller Vernunft. Unwillkürlich denkt man da an das, was schon Lichtenberg vor hundert Jahren gesagt hat: „Ich glaube, sehr viele Menschen vergessen über ihre Erziehung für den Himmel die für die Erde. Ich sollte denken, der Mensch handelte am weisesten, wenn er erstere ganz an ihren Ort gestellt sein ließe. Denn wenn wir von einem weisen Wesen an diese Stelle gesetzt worden sind, woran kein Zweifel ist, so laßt uns das Beste in dieser Station tun und uns nicht durch Offenbarungen blenden. Was der Mensch zu seiner Glückseligkeit zu wissen nötig hat, das weiß er gewiß ohne alle andere Offenbarung als die, die er seinem Wesen nach besitzt." Darum wollen wir in der Schule eine religiös-sittliche Weltanschauung erzeugen; die Erzeugung einer konfessionell-kirchlichen überlassen wir der Kirche. Wenn Schreiber dieses in genannter Konferenz auf die religiös-sittlichen Belehrungen hinwies, die sich im Anschluß an die nationale Literatur, die ja, Goethe mit eingeschlossen, den Geist des Christentums atmet, so glaubte er auch bei den anwesenden Theologen mehr Verständnis dafür zu finden; er hatte sich jedoch getäuscht. Auch ein Oberkonsistorialrat sollte doch heute nicht mehr behaupten: Alle Ethik beruht auf dem Dogma! Wer hat denn dann die rechte Ethik, die Katholiken oder die Protestanten? „Man klagt mit Recht," sagt Prof. Dr. Geyer (Schulethik), „über die Zerfahrenheit und Disharmonie der modernen Bildung, über den Mangel einer allgemein anerkannten Weltanschauung, über die „Dekadence" gerade in den Kreisen, die für das Volk in jeder Hinsicht vorbildlich sein sollten!" Aber ist das bei der heutigen Bildung in religiös-sittlicher Hinsicht zu verwundern? Man überläßt sich ja ganz der Kirche, die nicht das Einende, sondern das Trennende betont, die nicht das Diesseits, sondern das Jenseits in den Vordergrund stellt, die ihre Ethik auf das Dogma aufbaut! „Niemals," sagt Dr. Geyer weiter, „ist eine einheitliche, konzentrierte Einwirkung auf das sittliche Unterscheidungsvermögen der Jugend so notwendig gewesen wie gerade heute! Angesichts des ethischen und religiösen Skeptizismus, der heute in Blüte steht, muß die Jugend auf unbestreitbare Tatsachen hingewiesen werden."

Schon die Verhandlungen auf dem evang.-soz. Kongreß von 1900 haben deutlich ergeben, daß die kirchlich-konfessionellen Jünglingsvereine nicht frei von Einseitigkeiten sind; daß die Eingliederung solcher Vereine

in die Gewerkschaften und Arbeiterverbände z. B. noch ihre Bedenken hat und es kaum möglich sein wird, sie von einseitigen Parteibestrebungen freizuhalten, soll nicht geleugnet werden. Erst wenn die z. B. vorhandene Gärung in diesen Verbänden zu gunsten der Neutralität in politischen Fragen sich vollzogen hat, kann man ihnen die Erziehung der schulentlassenen Jugend anvertrauen; dann aber müßte der Staat diesen Verbänden mit Rat und Tat zur Seite stehen. Die Kirche wird ohne staatliche Unterstützung, ohne den staatlichen Geldbeutel und staatliches Gesetz und staatliche Gewalt auch die schulentlassene Jugend nicht in ihre Heime ziehen können; und zum bloßen Zahl- und Zuchtmeister der Kirche kann sich der Staat nicht hergeben. Man wird bei der heutigen Sachlage dem Leiter des Ev. Jugendvereins in Lüneburg, Blitz, zustimmen müssen, wenn er sagt (Die allgemein geistig-sittliche Fortbildung unserer schulentlassenen männlichen Volksjugend in obligatorischen Jugendvereinen): „Will man an die Gesamtheit der Jugend hinan, will man eine Erziehung anstreben, die wirklich Erziehung des Volkes ist, dann ist die Anwendung einer staatlichen Gesetzgebung unerläßlich." Wenn nun auch die Erfolge der z. B. bestehenden Fortbildungsschule in erziehlicher Hinsicht nicht so sind, wie man sie wünschen muß und eine Ergänzung in dieser Hinsicht als notwendig erscheint, so ist doch nicht einzusehen, warum diese Ergänzung nicht vom Staate in Verbindung mit der Fortbildungsschule, wo jede konfessionelle Einseitigkeit von vornherein ausgeschlossen ist, geschaffen werden kann. Von der Hinzufügung des kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts in den Lehrplan der Fortbildungsschule erwarten wir, wie oben näher dargelegt worden ist, nur eine Schädigung, keine Förderung der Sache; die gemachten Erfahrungen in Preußen, wo nach dem ministeriellen Erlaß vom 28. März 1897 die Möglichkeit gegeben ist, „den Fortbildungsschülern im Anschluß an den Unterricht eine religiöse Unterweisung durch die Geistlichen ihrer Konfession zu teil werden zu lassen", und in Süddeutschland ermutigen auch nicht zu einer solchen Einführung. „Einem kirchlich interessierten Manne," sagt Blitz (a. a. O.) mit Recht, „muß außerdem der Widerspruch auffallen, der darin liegt, daß die Kirche einerseits die Jugend dafür reif hält, sich (bei der Konfirmation) durch ein freies Gelübde für das Christentum zu entscheiden, anderseits für so unreif, daß sie nach der Konfirmation noch einen zwangsmäßigen Unterricht befürworten möchte." Was wir an die Stelle eines kirchlich-konfessionellen Religionsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule mit Rücksicht auf die sittliche Bildung gesetzt haben möchten, ist oben näher dargelegt worden. Aber damit glauben wir noch lange nicht alles getan zu haben; wir sind auch der Ansicht, daß sich an die Fortbildungsschule noch weitere Einrichtungen (Bibliotheken, Lesehallen, Spielvereine u. s. w.) anschließen müssen, die mehr wie der obligatorische Unterricht den Charakter der Freiheit tragen. Bei ihrer Organisation, für welche Blitz (a. a. O.) wertvolle Richtlinien gibt, könnte man auch die Vorstände der Gewerk-, Arbeiter-, Gewerbvereine u. s. w. heranziehen. Aber entschieden müssen wir uns gegen jede konfessionelle Trennung erklären! Religion und Kunst können doch auch gemeinschaftlich gepflegt werden; das Konfessionelle zu pflegen ist Sache der Kirche.

Der Zentralausschuß zur Förderung der „Volks- und Jugendspiele" in Deutschland zeigt in seinem X. Jahrbuch (1901), daß die Spielbewegung in Deutschland in voller Entwicklung steht. „Die heutige Spielbewegung," schreibt er, „kämpft, wie man das aus den stetig fortschreitenden Arbeiten des Jahrbuches, das ein gemeinsames Werk vieler hier zu-

sammenwirkender Freunde darstellt, entnehmen kann, nicht mit inneren Schwierigkeiten. Doch macht sich eine Reihe schwerwiegender äußerer Hindernisse geltend, deren Widerstand noch kaum zu weichen begonnen hat. Er liegt zunächst in der vorwiegend sich noch geltend machenden Auffassung, daß die Pflege der Leibesübungen innerhalb der Schule zwar ganz wertvollen, aber doch nur äußerlichen, nicht erziehlichen, die individuelle Gesamtentwickelung fördernden Zwecken zu dienen bestimmt ist; und daß die Ausführung von Leibesübungen im Leben des Volkes gleichmäßig nur als eine ganz nützliche, aber doch nur körperliche Betätigung aufgefaßt wird. Das sind keine tief in den Menschen oder in das Volksgemüt eingreifenden Vorstellungen und treffen auch den Kern der treibenden Beweggründe in keiner Weise. Ferner zeigt sich, daß auch die oberen Stände noch verhältnismäßig wenig mitwirkend in den Kreis dieser Bestrebungen eingetreten sind. Der Zentral-Ausschuß hat es daher schon von seiner Begründung an zu seiner besonderen Aufgabe gemacht, durch entsprechende Anregungen und durch Aufstellung besonderer Ziele die Sache der Leibesübungen zu höherem Ansehen, zu höherer Wertung im Volke zu führen. Von dieser Tätigkeit gibt das X. Jahrbuch besonders nach drei Richtungen eingehende Kunde. Es berichtet von der in diesem Jahre bei allen deutschen Hochschulen gegebenen Anregung zur Belebung der körperlichen Spiele, um die künftigen geistigen Führer der Nation für diese Volkssache zu gewinnen. Weiter wird ausführlich Mitteilung über die Arbeiten des vom Zentral-Ausschuß eingesetzten Wehrausschusses gemacht, aus denen hervorgeht, daß die Stärkung der Volkskraft gleichbedeutend ist mit der Erhaltung der Wehrkraft des deutschen Volkes, und daß den Bestrebungen somit auch eine hohe vaterländische Bedeutung innewohnt. Endlich veröffentlicht das Jahrbuch zum Teil eingehend begründete Gutachten hervorragender medizinischer Autoritäten über den notwendigen Umfang der körperlichen Uebungen an den höheren Lehranstalten und den Knaben-Volksschulen, womit eine große Reihe erster Männer der hygienischen Wissenschaft ihr einflußreiches Wort für die Bestrebungen geltend macht. Welche Anerkennung die Bestrebungen schon gefunden haben, geht besonders aus den Mitteilungen am Schlusse des Jahrbuches hervor, wo die Behörden und Städte mit den Beiträgen aufgeführt sind, die sie dem Zentral-Ausschusse gewähren. Neben dem preußischen Kultusministerium und dem Anhaltischen Staatsministerium, die auch im vergangenen Jahre erhebliche Unterstützungen geleistet haben, sind es nicht weniger als 310 Stadtverwaltungen, die sich dem Zentral-Ausschuß angeschlossen haben.

In der Gestaltung der heutigen Wissenschaft, in dem Fortschritt der Technik, in der Entwicklung von Handel und Verkehr und endlich in der Erkenntnis der intellektuellen, ethischen und sozialen Aufgaben des deutschen Volkes liegt offenbar der Hinweis auf das Streben nach höherer Bildung, nach Hebung der über das Elementare hinausgehenden allgemeinen Volksbildung; er mußte schon in dem Moment hervortreten, als es sich darum handelte, Deutschland aus seiner tiefsten Erniedrigung zu erheben. Neben Herder und Lessing war es besonders Pestalozzi, der zu der Erkenntnis kam, daß nur durch eine bessere Volksbildung das deutsche Volk von der Knechtschaft befreit werden, innerlich erstarken könne; allein weder der Zustand der Wissenschaft, noch der des Volkes ließ damals die Entstehung einer einheitlichen und allgemeinen Volksbildung, geschweige denn einer höheren Volkskultur zu. Fichte zeichnete die Grundzüge der neuen Bildung, die nach seiner Ansicht die ideelle Seite des Volkstums erfassen und mit dem Leben

verwachsen und einheitlich sein muß; „so wir aber hierbei abermals," so läßt er sich vernehmen, „einen gebildeten Stand, der durch den neu entwickelten Antrieb der sittlichen Bildung belebt würde, absondern wollten von einem ungebildeten, so würde dieser letztere, da Hoffnung und Furcht, durch welche allein noch auf ihn gewirkt werden könnte, nicht mehr für uns, sondern gegen uns dienen, von uns abfallen und uns verloren gehen." Alexander von Humboldt war es, welcher den ersten Schritt zur Verwirklichung der Idee einer allgemeinen Volksbildung tat, als er 1827 zu Berlin vor „König und Maurer" seine Vorträge über vergleichende Naturbetrachtung hielt, aus denen später sein „Kosmos" hervorgegangen ist; ihm gesellte sich Fr. v. Raumer durch die Herausgabe seiner „Geschichte der Hohenstaufen" in volkstümlicher Form zu. Besonders aber in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine auf Hebung der Volksbildung abzielende Strömung; sie war eine Begleiterscheinung des Ringens nach geistiger und politischer Freiheit. Die Arbeiterbildungsvereine brachten den Bürgerstand in Berührung mit dem Arbeiterstand in diesem Streben nach Bildung und Freiheit; seit Anfang der sechziger Jahre nahmen sie an Zahl zu und vereinigten mit den Bildungsbestrebungen auch wirtschaftliche Bestrebungen. Gelehrte und Politiker verschiedener Richtung reichten sich in ihnen noch die Hand; neben Roßmäßler, F. A. Lange, Buchner und Schulze-Delitzsch wirkten Bebel, Liebknecht u. a. Da warf Lasalle (1863) die Brandfackel in diese friedlichen Bestrebungen sich widmenden Vereine; er führte den Bruch des Arbeiterstandes mit dem Bürgerstande herbei und drängte durch Hineinziehung politischer Parteifragen die Bildungsfragen in den Hintergrund. Nach der Neuaufrichtung des deutschen Reiches wurde von national gesinnten Männern (Fritz Kalle in Wiesbaden und Dr. Leibing in Berlin) die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" begründet; sie hat in nun mehr als dreißig Jahren durch Anregung zur Errichtung von Fortbildungsschulen, Volksbibliotheken, Volksvorlesungen, Lesehallen und dergl. Tüchtiges geleistet und leistet es heute noch. Sie hat aber namentlich dazu beigetragen, daß in allen Schichten des Volkes, auch da, wo durch eine geringe Vorbildung, dürftige Lebenshaltung und allzu große Anspannung der physischen Arbeitsleistung das geistige Leben in die engsten Grenzen gebannt ist, das Verlangen nach höherem Lebensinhalt und Lebensgenuß geweckt und gepflegt; sie hat den Weg zu einer höheren, den Forderungen der Zeit und der Kultur angepaßten, einheitlichen und nationalen Volkskultur gebahnt. (Siehe Dr. Mannheimer, Die Bildungsfrage als soziales Problem.) Alle Veranstaltungen zur Pflege der Volksbildung müssen darauf hinausgehen, jedem mit den Elementen der Volksbildung, wie sie in den Volks- und Fortbildungsschulen vermittelt werden, versehenen Menschen es zu ermöglichen, sich mit Hilfe von Vorträgen und populär-wissenschaftlichen Schriften selbständig eine natur- und kulturgemäße, den Verstand und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung zu bilden; diesem hohen und idealen Zweck müssen alle Veranstaltungen für die Volksbildung entsprechen, wenn sie zweckmäßig genannt werden sollen.

„Die Bedeutung der Volksbildung," so heißt es in dem XXX. Jahresbericht der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (1901), „für das soziale, politische, wirtschaftliche und sittliche Leben ist in den letzten Jahren vielfach erörtert worden. Nach den Aufwendungen für Volksbildungszwecke wird der Kulturstand der einzelnen Nationen nicht selten beurteilt. Im Berichtsjahre (1900) bot die Weltausstellung in Paris einen hochinteressanten Ueberblick über die Leistungen der Kulturstaaten auf dem

Gebiete der Schul- und Volksbildung. Leider fehlte das Deutsche Reich in dieser Abteilung der Ausstellung. Daß die deutsche Volksschule und die an sie anschließenden Bildungsveranstaltungen hinter den Einrichtungen anderer Kulturvölker im allgemeinen nicht zurückstehen, wird für jeden Sachverständigen, der die Pariser Ausstellung besucht hat, kaum eine Frage sein. Aber ebenso sicher ist, daß der Vorsprung in manchen Beziehungen ein äußerst geringer ist und daß wir in einzelnen Teilen unseres Bildungswesens bereits hinter einer Reihe von Staaten zurückstehen. Das mächtig entwickelte englische und nordamerikanische Volksbibliothekswesen wird in Deutschland auch nicht entfernt erreicht; den nordischen Volkshochschulen haben wir gleichwertige ländliche Bildungsanstalten nicht an die Seite zu stellen, und auch unsere volkstümlichen Universitätskurse stehen trotz erfreulichster Entwickelung in den letzten Jahren hinter den gleichen Veranstaltungen in England und Nordamerika wohl noch zurück. In Frankreich sind besonders die Demonstrationsvorträge allgemeiner verbreitet und weiter ausgebildet als bei uns.... Staaten, die von der Natur wenig begünstigt sind, und zu diesen gehört unser deutsches Vaterland, können nur durch volle Entwickelung der Volkskraft sich eine ehrenvolle Stellung im Reigen der Völker sichern; so selbstverständlich uns diese Ansicht heute erscheint, so ist sie doch erst eine Errungenschaft des letzten Jahrhunderts... Leider stehen noch weite Kreise der Gebildeten unsern Bestrebungen gleichgültig gegenüber. Die Bildung gilt vielen noch als ein Vorrecht engerer Kreise. Um so freudiger ist es zu begrüßen, daß die Vertreter der Wissenschaft an den Universitäten und neuerdings auch die akademische Jugend sich ihrer Pflichten auf diesem Gebiete mehr bewußt geworden sind. Das Direktorium der akademischen Lesehalle in Berlin faßte den bemerkenswerten Beschluß, ihre Räume und ihr Lesematerial an den Sonntagen dem Publikum zur Verfügung zu stellen. Der Breslauer Humboldt-Verein konnte im Winter des laufenden Jahres einen akademischen Zweigverein ins Leben rufen, der den Zweck hat, die Studierenden in die Volksbildungsarbeit einzuführen und ihnen Gelegenheit zur praktischen Betätigung zu geben. In England und Dänemark haben die Studierenden schon seit längerer Zeit in dieser Weise auf ihre künftigen Pflichten sich vorbereitet. Die Bildungsvereine entwickeln sich in Deutschland zur Zeit nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich in erfreulicher Weise.... Das Vortragswesen dehnt sich nicht nur weiter aus, sondern gewinnt auch an innerer Vollendung, insbesondere wird der bildende Wert der Vorträge mehr als bisher ins Auge gefaßt und deswegen Veranschaulichung durch gut gewählte Demonstrationsobjekte und Einfachheit in der Darstellung mehr als bisher verlangt. Die Volksunterhaltungsabende sind in den meisten größeren Ortschaften zu einer ständigen Bildungseinrichtung geworden... Das preußische Ministerium des Innern richtete im Anfange dieses Jahres an die Regierungspräsidenten eine Verfügung, in der Bericht darüber eingefordert wurde, welche Fortschritte die Volksunterhaltungsabende machen. Der Herr Minister bezeichnet hierbei diese Veranstaltungen als „ein besonders wirksames Mittel, die breiten Massen der Bevölkerung auf geistigem und sittlichem Gebiete zu fördern und die oft schmerzlich beklagte Kluft zwischen den Gebildeten und den anderen Volksklassen zu überbrücken.... Die bedeutendsten Fortschritte von allen Zweigen des freiwilligen Bildungswesens haben im Berichtsjahre die Volksbibliotheken und Lesehallen gemacht. Die Benutzungsziffern erlangten bei den meisten Bibliotheken eine Höhe wie in keinem der Vorjahre. Selbst kleine Dorfbibliotheken liehen Hunderte von Bänden aus und konnten den an sie

herantretenden Wünschen nicht entsprechen. Die Bibliotheksbewegung ist im ganzen Gebiete des Deutschen Reiches im Zunehmen begriffen. Hinderlich ist hierbei an vielen Orten das konfessionelle Vorurteil. Anstatt gemeinsame Bibliotheken für den ganzen Ort zu gründen, wurde insbesondere von katholischer Seite die Errichtung konfessioneller Bibliotheken befürwortet. Abgesehen von allen anderen Gründen, die gegen eine Trennung der Leseanstalten nach Konfessionen sprechen, wird dadurch die Errichtung größerer, leistungsfähiger Bibliotheken erschwert.... Neben der Wissenschaft wird die Kunst immer mehr als Bildnerin des Volks anerkannt. Volksvorstellungen in den Theatern, Volkskonzerte, Führungen durch Museen u. s. w. wurden weiter gepflegt und ausgedehnt. Einzelne aristokratische Bühnen verhielten sich allerdings noch ablehnend, dafür ist aber Aussicht vorhanden, das Theater durch die Errichtung von Städtebundtheatern auch der Kleinstadt zugänglich zu machen. Um die Popularisierung gemeinnütziger Volksschriften machte nach dem Vorgange schweizerischer Vereine der Volksbildungsverein Wiesbaden, Zweigverein unserer Gesellschaft, sich verdient. Die von dem Verein veröffentlichten Hefte, die Dichtungen von Riehl, Rosegger, Stifter, Dickens und Hansjakob u. a. enthalten, fanden allgemeinen Beifall. Der leider zu früh verstorbene Dichter und Schriftsteller Dr. Jacobowski fand mit seinen „Neuen Liedern für das Volk" und seiner volkstümlichen Goethe-Ausgabe (10 Pf.) denselben Beifall."

Auch der deutsche Kaiser hat in einer Rede bei Gelegenheit des Festmahls, das er den Künstlern, welche die Standbilder in der Siegesallee schufen, gab, die Bedeutung der Kunst für die Volkserziehung betont. „Die Kunst," sagt er, „soll mit helfen, erzieherisch auf das Volk einzuwirken, sie soll auch den untern Ständen nach harter Mühe und Arbeit die Möglichkeit geben, sich an den Idealen wieder aufzurichten. Uns, dem deutschen Volke, sind die großen Ideale zu dauernden Gütern geworden, während sie andern Völkern mehr oder weniger verloren gegangen sind. Es bleibt nur das deutsche Volk übrig, das an erster Stelle berufen ist, diese großen Ideen zu hüten, zu pflegen und fortzusetzen, und zu diesen Idealen gehört, daß Wir den arbeitenden und sich abmühenden Klassen die Möglichkeit geben, sich an dem Schönen zu erfreuen und sich aus ihren sonstigen Gedankenkreisen heraus- und emporzuarbeiten. Wenn nun die Kunst, wie es jetzt vielfach geschieht, weiter nichts tut, als das Elend noch scheußlicher hinzustellen, als es schon ist, dann versündigt sie sich damit am deutschen Volke. Die Pflege der Ideale ist zugleich die größte Kulturarbeit, und wenn Wir hierin den andern Völkern ein Muster sein und bleiben wollen, so muß das ganze Volk daran mitarbeiten, und soll die Kultur ihre Aufgabe voll erfüllen, dann muß sie bis in die untersten Schichten des Volkes hindurch gedrungen sein. Das kann sie nur, wenn die Kunst die Hand dazu bietet, wenn sie erhebt, statt daß sie in den Rinnstein niedersteigt! Ich empfinde es als Landesherr manchmal recht bitter, daß die Kunst in ihren Meistern nicht energisch genug gegen solche Richtungen Front macht. Ich verkenne keinen Augenblick, daß mancher strebsame Charakter unter den jüngern Anhängern dieser Richtungen ist, der vielleicht von bester Absicht erfüllt ist; er befindet sich aber doch auf falschem Wege. Der rechte Künstler bedarf keiner Marktschreierei, keiner Presse, keiner Konnexion. Ich glaube nicht, daß Ihre großen Vorbilder auf dem Gebiete der Meisterschaft weder im alten Griechenland, noch in Italien, noch in der Renaissancezeit je zu der Reklame, wie sie jetzt durch die Presse vielfach geübt wird, gegriffen haben, um ihre Ideen besonders in den Vordergrund

zu rücken. Sie haben gewirkt, wie Gott es ihnen eingab, im übrigen haben sie die Leute reden lassen. Und so muß auch ein ehrlicher, rechter Künstler handeln. Die Kunst, die zur Reklame heruntersteigt, ist keine Kunst mehr, und mag sie hundert- und tausendmal gepriesen werden. Das Gefühl für das, was häßlich oder schön ist, hat jeder Mensch, mag er noch so einfach sein, und dieses Gefühl weiter im Volke zu pflegen, dazu brauche Ich Sie alle, und daß Sie in der Siegesallee ein Stück solcher Arbeit geleistet haben, dafür danke Ich Ihnen ganz besonders. Das kann Ich Ihnen, meine Herren, jetzt schon mitteilen, der Eindruck, den die Siegesallee auf die Fremden macht, ist ein ganz überwältigender, überall macht sich bemerkbar ein ungeheurer Respekt für die deutsche Bildhauerei. Möge sie auf dieser Höhe stets stehen bleiben, und möge auch Meinen Enkeln und Urenkeln, wenn sie Mir dereinst erstehen werden, die gleichen Meister zur Seite stehen: Dann bin Ich überzeugt, wird Unser Volk in der Lage sein, das Schöne zu lieben und die Ideale stets hochzuhalten." Die Kunst dem Volke! wie dem Volke die ganze Kultur! „Und soll die Kultur ihre Aufgabe voll erfüllen, dann muß sie bis in die untersten Schichten des Volkes hindurchgedrungen sein."

III. Schulorganisation.

a) Aeußere Organisation.

Die „Schulorganisation" ist infolge der im vorigen Jahresbericht näher dargelegten „Reform" des höheren Schulwesens zum Gegenstand eingehender Erörterungen geworden; wenn sich dieselben auch meistens auf das „höhere" Schulwesen beziehen, so geht doch auch das „Volksschulwesen" nicht ganz leer dabei aus. Immer mehr kommt es doch den Vertretern des „höheren" Schulwesens zum Bewußtsein, daß unser Schulwesen als nationales Institut auch ein einheitliches System bilden müßte; „unser heutiges Unterrichtswesen leidet in erster Linie an dem Fehler, daß sich die verschiedenen Gattungen von Lehranstalten nicht zu einem System zusammenschließen. Die Elementar- oder Volksschule hat ihre abgeschlossene Einrichtung für sich, weist nirgendwo auf höhere Lehranstalten hinaus, nimmt von letzteren gar keine Notiz und ist mit ihrem gegenwärtigen Lehrgang auch nur zum Teil geeignet, mit ihrer Unter- und Mittelstufe Fundament derselben zu sein. Anderseits begnügen sich die Direktoren und Lehrer höherer Unterrichtsanstalten leider damit, bei der Aufnahme der neun- oder zehnjährigen Schüler in die unterste Klasse über das vielfach durchaus ungenügende Wissen und Können derselben zu klagen. Um die Volksschule selbst, welche die natürliche Grundlage aller höheren Lehranstalten sein muß, um ihren Unterrichtsgang und ihre Lehrziele bekümmern sie sich wenig oder gar nicht; die meisten derselben mögen wohl von dem ganzen Elementarschulwesen nur ein ganz dürftiges Wissen besitzen." (Rohl, Lehrbuch der Reform-Pädagogik I.) Wären die höheren Lehranstalten genötigt, ihre Schüler alle aus der Volksschule zu beziehen, könnten sie nicht besondere Vorschulen errichten, so würden Direktoren und Lehrer derselben die Direktoren und Lehrer der Volksschulen bei ihren Reformbestrebungen unterstützen; es würde dann vermöge des größeren Einflusses auf die maßgebenden Persönlichkeiten bald dahin kommen, daß der Lehrer an der Volksschule wie der Lehrer an der höheren Lehranstalt normale Klassen unter normalen Verhältnissen zu unterrichten hätte und

infolgedessen bessere Leistungen erzielen könnte. Eine Reform des Lehrplans der Volksschule ist allerdings nötig, wenn die Volksschule bessere Leistungen erzielen soll. Aber entschieden muß es die Volksschule abweisen, sich in ihrem Lehrplan in den unteren Klassen, um zugleich Vorschule für die höheren Lehranstalten zu sein, sich den Anforderungen der letzteren anzupassen, wie Cl. Rohl (Lehrbuch der Reformpädagogik I. II 3) es fordert; wir wollen in den unteren Klassen auf anschaulichem Wege die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten legen, die zur selbsttätigen Erwerbung der späteren Bildung nötig sind, — dazu aber gehört vor allen Dingen Sachunterricht und nicht bloß Religion, Deutsch, Rechnen und Singen! Hier reicht Rohl Prof. Lehmann die Hand, der in seinem im vorigen Bande des „Pädag. Jahresberichtes" besprochenen Buche „Erziehung und Erzieher" einen ganz ähnlichen Standpunkt vertritt; es ist entschieden falsch, wenn man die Arbeit der Volksschule, namentlich in den unteren und mittleren Klassen, mit „Gewöhnung" und die der höheren Schule mit „Erziehung", die Unterrichtsfächer der Volksschule als „fast ausschließlich technischer Natur" (Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen) und als Lehrziel „Einübung, Festigkeit des unbewußten Könnens, der mechanischen Sicherheit" bezeichnet. Wer solche Behauptungen aufstellt, zeigt, daß er von „Erziehung" und „Bildung" einen völlig falschen Begriff hat! Natürlich muß einem solchen Pädagogen die Arbeit des Volksschullehrers als „zum großen Teil auf mechanischer Tätigkeit" beruhend erscheinen, denn „in dem Stoffe, den er zu lehren oder zu unterrichten hat, ist wenig oder gar nichts, was sein Interesse reizen oder anspornen könnte!" Wir können dem Herrn Professor nur raten, sich einmal den Unterricht in einer guten Volksschule anzusehen; vielleicht findet er dann, daß er sich „vergriffen" hat! Gewiß arbeitet die höhere Schule vielfach unter günstigeren Bedingungen als die Volksschule; gewiß stehen ihren Lehrern meistens bessere Lehrmittel zur Verfügung als der Volksschule! Aber das sind Uebelstände, die man bekämpfen muß und nicht als Produkte einer geschichtlichen Entwicklung einfach gut heißen darf. Wer das tut, der ist kein Freund des Volkes, und wenn er es auch sagt; er hat auch keinen Begriff von Volksbildung. Der Elementarunterricht aber muß nach pädagogischen Grundsätzen gestaltet sein, mag er nun in einer Volksschule oder in einer höheren Schule erteilt werden; das aber können, das ist eine Tatsache, mehr seminarisch als akademisch gebildete Lehrer. Die höhere Schule muß, wenn sie ein solides Fundament für den Oberbau haben will, in ihren unteren und mittleren Klassen denselben Stoff nach derselben Methode durcharbeiten, wie die Volksschule; sie fügt nur noch den fremdsprachlichen Unterricht hinzu. Der tüchtige Volksschullehrer kann einen erfolgreichen Unterricht in Deutsch, Rechnen, Raumlehre, Realien u. s. w. in den unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten erteilen, der ein einheitliches Ganzes bietet; auch dem tüchtigsten Akademiker dürfte es schwer fallen, denselben Unterricht in demselben Umfang und demselben Erfolg zu erteilen. (Siehe auch: Mutheſius, Neue Urteile über Volksschullehrerbildung und Volksschullehrerarbeit; Päd. Bl. 1901, Nr. 7.)

Die einheitliche Organisation des Volks- und Fortbildungsschulwesens ist besonders für die Städte von großer Bedeutung; denn hier treten Umgestaltungen auf dem Gebiete des wirtschaftlichen und sozialen Lebens unserer Zeit und die dadurch hervorgerufenen Forderungen an eine Umgestaltung des Volksbildungswesens am deutlichsten hervor. Die Organisation des Schulwesens, welche den Forderungen der Zeit entsprechen soll, muß sich so gestalten, „daß jedes Kind ohne Schwierigkeit

aus der Grundschule, dem gemeinsamen Unterbau aller Schulen, in die seinen Anlagen und Kräften entsprechende höhere Schulkategorie übergehen und hinauf bis zur Spitze gelangen könne; so wird es ermöglicht, daß dem Volksganzen, dem Staate, nicht die besten Kräfte verloren gehen, die bisher vielfach in den unteren Volksschichten durch die Ungunst der Verhältnisse festgehalten wurden. In dem einheitlichen Schulsystem der Großstadt muß die allgemeine, interkonfessionelle, unentgeltliche, nach psychologischen und historisch-kulturellen Gesichtspunkten wie nach den örtlichen Verhältnissen gegliederte Volksschule der feste Untergrund sein" (Dr. Lummers a. a. O.). Diese Ansicht schien nach unseren Darlegungen im 53. Band des „Pädagogischen Jahresberichtes" in der liberalen Lehrerwelt die herrschende zu sein und auch eine Reihe hervorragender Staatsmänner hat sich zu derselben bekannt; eine in diesem Jahre aus der Feder eines liberalen Schulmannes hervorgegangene Schrift belehrt uns jedoch, daß die allgemeine Volksschule auch hier, auch im liberalen Lehrerstand, noch ihre Gegner hat. Herr Lehrer Ries in Frankfurt a. M. wendet sich in einer Schrift (Die Gefahren der allgemeinen Volksschule [Einheitsschule], Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung) energisch gegen die Bestrebungen nach Schaffung einer allgemeinen Volksschule; er sieht in ihr ernste und schwere Gefahren. Zunächst wendet sich Ries gegen die Einheitsschule auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, gegen die Reformschule; er wirft den Vertretern derselben vor, daß sie über dem Ganzen das Wohl des Einzelnen übersehen. „Immer," sagt er, „wird sich der wahre Pädagoge dadurch verraten, daß er den Blick auf das Wohl und Gedeihen des Einzelnen, des Individuums, gerichtet hält, und danach alle seine Maßnahmen abwägt; hier aber ist der ‚Bau', das Aeußerliche, das Konstruierte, die Hauptsache, und der Einzelne erscheint lediglich als Material, als Stein, der nicht in seinem, sondern im Interesse des Baues zugehauen wird. Die ganze Idee der Einheitsschule, des gemeinsamen Unterbaues für verschiedene Schularten, ist das Produkt eines durchaus unpädagogischen, rein schablonenhaften Denkens, einer durchaus mechanischen Auffassung der menschlichen Geistesentwicklung." Bleiben wir hier einen Augenblick stehen und sehen wir, ob der schwere Vorwurf, den Ries den Vertretern der Einheitsschule macht, und die scharfe Be- und Verurteilung derselben gerechtfertigt ist! Wie ist es denn, wenn die Einheitsschule nicht besteht, sondern der seitherige Zustand bestehen bleibt? Nun, da kommt der Knabe, um den es sich hier zunächst handelt, je nach dem Stand und den Vermögensverhältnissen des Vaters, in die Volksschule oder in die Vorschule des Gymnasiums, der Ober-Realschule, des Realgymnasiums; wenn der Zögling der letzteren nicht sehr schwach beanlagt ist, so geht er auch dann in die betreffende Anstalt selbst über und besucht sie, so weit es geht; welch geringer Prozentsatz diese Schulen vollständig durchläuft, ist bekannt. Ist die bestehende Schulorganisation nun wirklich diejenige, welche, wie Ries fordert, „die Stetigkeit des Schulbesuchs von vornherein in Rechnung" stellen kann, welche die „Schulflucht" als das Abnorme und nicht als das Normale ins Auge fassen kann? Kommt hier die Individualität des Schülers wirklich zu ihrem Recht? Ist bei der Wahl der Schulart wirklich das Wohl und das Gedeihen des Einzelnen ausschlaggebend und nicht der Stand und die Vermögensverhältnisse der Eltern? Wird nicht gerade bei der noch bestehenden Schulorganisation der Schüler gezwungen, „jahrelang einen Bildungsgang einzuschlagen, als stände er in einer ganz anderen Schulart"? Wird nicht einer großen Anzahl von Schülern „das eigentliche Bil-

dungsziel verdunkelt, um sie demselben dann in Hast und Eile ‚auch noch' zuzuführen"? Nicht der Schüler, wie Ries behauptet, sondern die Eltern wählen den Beruf ihrer Kinder „unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufsaussichten, ihrer Vermögensverhältnisse und nicht zuletzt der Familientradition"; denn es fehlt ja bei dem sechsjährigen Kind jeder andere Maßstab. Sind mehrere höhere Lehranstalten an einem Ort, so wird gewöhnlich der für den Besuch derselben bestimmte Knabe dem Gymnasium überwiesen, weil es noch als die vornehmste Anstalt gilt und die meiste Berechtigung hat; zeigten sich dann, und das ist nicht selten, bei den alten Sprachen Schwierigkeiten, so wird er dem Realgymnasium oder der Ober-Realschule überwiesen. Oder ist es nicht in den meisten Fällen so? Hat man über die Individualität eines Knaben im sechsten oder im zwölften Lebensjahr, vor dem Schulbesuch oder nach sechsjährigem Schulbesuch das bessere und sichere Urteil? Ja, bei der seitherigen Schulorganisation hat Ries vollständig recht, wenn er sagt: „Die ungeheure Mehrzahl der Schüler" (richtiger: der Eltern! Der Ref.), „wählt den Beruf unter Berücksichtigung der jeweiligen Berufsaussichten, ihrer Vermögensverhältnisse und nicht zuletzt der Familientradition; fallen Begabung und Neigung damit zusammen, so ist das ein besonderes Glück, andernfalls wird, wenn auch oft unter schweren inneren Kämpfen, die Existenzfrage den Sieg über die persönliche Neigung davontragen." Wir sind auch vollständig mit Ries einverstanden, daß „Differenzieren und Individualisieren, nicht aber Uniformieren und Schablonisieren der Weg ist, auf dem der pädagogische Fortschritt liegt"; aber das kann man doch erst, wenn sich die Individualität deutlich zeigt und man sie durch Erfahrung kennen gelernt hat! Die Einheitsschule, der gemeinsame Unterbau für verschiedene Schularten, soll aber gerade den Zweck haben, der Entwicklung der Individualität freie Bahn zu machen, den Schüler nicht vom sechsten Lebensjahre schon in einen Bildungsgang hineinzuzwängen, der seiner Individualität entgegen ist und deren Entwicklung hemmt; sie soll auch Gelegenheit geben, die Individualität des Schülers kennen zu lernen, damit man dann die Schulart wählen kann, die ihr entspricht. Bei einer solchen Schulorganisation ist die Stetigkeit des Schulbesuchs von vornherein in Rechnung gestellt und die Schulflucht als das Abnorme ins Auge gefaßt: sie bietet nach unserer Ansicht dazu mehr Sicherheit als die bestehende Schulorganisation. Wir halten daher die Behauptung von Ries, „die ganze Idee der Einheitsschule, des gemeinsamen Unterbaues für verschiedene Schularten, sei das Produkt eines durchaus unpädagogischen, rein schablonenhaften Denkens, einer durchaus mechanischen Auffassung der menschlichen Geistesentwicklung", für völlig unbegründet und ungerechtfertigt; außerdem meinen wir, man sollte mit solchen schweren und beleidigenden Vorwürfen dem Gegner gegenüber sehr vorsichtig sein! Es scheint uns sogar, als habe sich Ries im Uebereifer bezüglich der Reformschule gründlich verhauen; denn sie ist durchaus — gegenüber dem alten Gymnasium, kein „altes Idol" und kein „überlebtes Gebilde der Vergangenheit", sondern ganz neu!

Ries scheut in seinem Uebereifer nicht vor Verdächtigungen zurück, für die ihm jede Unterlage fehlt! Oder ist es nicht eine völlig unbegründete Verdächtigung des liberalen Lehrerstandes, wenn Ries sagt: „Wer immer in den letzten Jahrzehnten öffentlich gegen mächtige pädagogische Strömungen und führende Persönlichkeiten auf den Kampfplatz trat, versäumte selten, vorher bei dem geehrten Publikum demonstrativ seine Visitenkarte als braver Mann abzugeben, indem er sich laut als Anhänger der all-

gemeinen Volksschule bekannte; damit war ihm auch im Falle der Niederlage noch eine Fülle des Wohlwollens gesichert." Was würde Ries dazu sagen, wenn man ihm etwa in seinen Kämpfen gegen den Handfertigkeitsunterricht ebensolche unlautere Motive unterschieben würde! Oder was würde Ries dazu sagen, wenn wir ihm unterschieben würden, daß er nur deshalb die allgemeine Volksschule bekämpfe, weil er Lehrer an einer Mittelschule sei! Und mußten die Vertreter der allgemeinen Volksschule nicht befürchten, bei den konservativen Lehrern ebensoviel an Wohlwollen zu verlieren, als sie etwa bei dem liberalen Lehrerstand gewinnen konnten?! Wir könnten Herrn Ries dafür Belege geben! Es mag sein, daß häufig die allgemeine Volksschule vom Lehrerstande gefordert wurde aus Standesinteressen; ist dieser Gesichtspunkt nicht auch bei der Lehrerbildungsfrage häufig und deutlich hervorgetreten? Gewiß, die Achtung und Wertschätzung des Volksschullehrerstandes hängt nicht „allein" von der Schaffung der allgemeinen Volksschule ab, sie kann nur als ein Faktor in diesem Rechenexempel betrachtet werden. Aber man vergleiche nur einmal in den Städten, wo besondere Vorschulen für die höheren Schulen und vom ersten Schuljahre an getrennte Volks- und Mittelschulen, Bezirks- und Bürgerschulen bestehen, die Größe der einzelnen Schulklassen; warum findet man dann gar häufig in den Elementarklassen der Volksschulen (Bezirksschulen) 60—80, und in denen der Mittelschulen (Bürgerschulen) und in den Vorschulen 30—40 Schüler? Besteht in solchen Orten auch gar kein Unterschied in den Schullokalitäten? Merkwürdigerweise berührt Ries diese Fragen gar nicht, obwohl sie bei der Entscheidung für die allgemeine Volksschule beim Lehrerstand viel schwerer wiegen als die eigentlichen Standesinteressen.

Auf dem Lehrertag in Halle (1892) fordert der deutsche Lehrerverein: 1. a) Staat und Gemeinde sollen für die gemeinsamen Bildungsbedürfnisse nur gemeinsame, allen in gleicher Weise zugängliche Bildungsanstalten errichten; b) insbesondere soll für den allen Kindern notwendigen Elementarunterricht nur eine Art von öffentlichen Schulen vorhanden sein und sollen daneben auf Kosten des Staates oder der Gemeinde besondere Vorschulen für höhere Lehranstalten, Mittel- oder höhere Mädchenschulen nicht errichtet, noch organisch damit verbunden werden. 2. Auf diesem gemeinsamen Unterbau, der allgemeinen Volksschule, bauen sich auf: a) Die Bürgerschule (niedere) und als deren Fortsetzung die Fortbildungsschulen; b) die höhere Bürgerschule (Mittel-, Realschule, höhere Mädchenschule); c) die höheren Lehranstalten (Gelehrtenschulen). Darin ist klar ausgesprochen einerseits, daß der deutsche Lehrerverein keine allgemeine Volksschule im Sinne der Sozialdemokraten und somit auch keine Zwangsschule erstrebt; es ist daher unbegreiflich, wie Herr Geh. Oberschulrat Schiller (Rhein. Bl. 1901, H. 6) noch behaupten kann, es sei im Sinne der Mehrheit des deutschen Lehrervereins und einiger Sozialpädagogen zu sagen, es solle ein Elementarkursus geschaffen werden, „der von allen volksschulpflichtigen Kindern besucht werden muß und von dem keine Entbindung erfolgen darf". Was wir erstreben, das ist oben klar bezeichnet; das deckt sich aber in dem Ziel mit dem, was uns auch Schiller (a. a. O.) bezeichnet, nämlich gesundheitliche Einrichtung der Schulgebäude, kleine Klassen, zweckmäßige Sitzverhältnisse und ausgedehntere Tätigkeit der Schulärzte, namentlich zu Zeiten der Epidemien. Sind diese Bedingungen erfüllt, so werde, so hofft auch Herr Schiller — „die zur Zeit bestehende Abneigung der Eltern" gegen die allgemeine Volksschule überwunden werden.

Gründe sozialer und pädagogischer Natur sind es in erster Linie, welche den deutschen Lehrerstand zum Vertreter der allgemeinen Volksschule machen; die oben bezeichneten Standesinteressen stehen bei ihm erst in zweiter Linie. Es ist kaum zu begreifen, wie Ries, der doch seit Jahren sich an den Bestrebungen des deutschen Lehrerstandes beteiligt hat, zu der Behauptung sich versteigen kann, daß man „die pädagogischen Vorzüge der allgemeinen Volksschule" „erst in dritter und letzter Linie auftreten" läßt, „während in erster Reihe die Standesfragen und Standesinteressen der Lehrer und in zweiter die sozialen Fragen, die sozialen Versöhnungsideen stehen"; wie wenig er selbst an die Wahrheit dieser seiner Behauptung glaubt, das zeigt eine andere Behauptung, welche sich schon auf der folgenden Seite findet, in welcher er die „Kurzsichtigkeit und Oberflächlichkeit", welche Standesinteressen und pädagogische Interessen trennt, nicht „auf Seiten der Lehrer, welche die beiden Dinge unlöslich miteinander verketten", sondern auf Seiten derer findet, „welche sie glauben trennen zu können". Es wird dabei niemand einfallen, die sozial ausgleichende und versöhnende Wirkung der allgemeinen Volksschule, so hoch sie auch zu schätzen ist, „zum Eckstein ihrer Organisation machen zu wollen", wie Ries behauptet; eine solche „Torheit", die „alles ihr bislang noch Angesonnene übertrifft", wie Ries sich vornehm ausdrückt, kann man nun doch dem deutschen Lehrerstand nicht unterschieben. Noch weniger hat er die Absicht, die Klassenunterschiede, die Trennung in verschiedene Stände und Berufsarten, aus der Welt zu schaffen; wohl aber ist er der Ansicht, daß die Schule dazu beitragen kann, daß der Klassenkampf nicht „zum offenen Krieg ausarte und den Bestand des ganzen Staates gefährde"! Er weiß wohl, daß dieser Beitrag nicht groß ist und sich in Zahlen ausdrücken, messen und wägen läßt; er ist aber überzeugt, daß er deswegen nicht weniger wichtig ist. Oder sollte es denn wirklich ohne Einfluß auf das reiche oder aus wohlhabenden Verhältnissen stammende Kind bleiben, wenn es vier bis sechs Jahre mit dem armen Kind täglich 4—6 Stunden zusammen lebt, zusammen arbeitet, Freud und Leid mit ihm teilt? Sollte es ganz ohne Einfluß bleiben, wenn es, das nicht genug geputzt werden kann, sieht, wie dieses ärmlich gekleidete Kind zufrieden ist und sich seines Lebens freut? Sollte es wirklich ohne Einfluß auf es bleiben, wenn es, dem es nie an guter Nahrung fehlt oder das gar darin verwöhnt ist, sieht, wie sich das arme Kind das Stück trockene Brot wohlschmecken läßt? Sollte es anderseits ohne Einfluß auf das arme Kind bleiben, wenn es sieht, daß in der Schule nicht das Kleid und der Stand, sondern die Leistung und das Betragen den Wert des Menschen bestimmen, wenn das wohlhabende oder reiche Kind mit ihm wie mit andern verkehrt, es achtet und liebt? Gewiß wird die Schule es nicht verhindern können, daß das Kind sich der Unterschiede von Arm und Reich u. s. w. bewußt wird; aber ist es nicht schon wichtig genug, daß sie beide als gleichwertige Glieder umschließt und beide sich wenigstens achten und schätzen, wenn auch nicht gerade immer lieben lernen. Man kann ja auch wie Ries das Gegenteil behaupten; beweisen läßt sich beides nicht. Hat Ries dies noch nicht erfahren? Hat er umgekehrt noch nicht erfahren, wie z. B. bei Schülerinnen der „höheren" Töchterschule das „Kleid" und das „Frühstück" ein Gegenstand der Kritik verzogener höherer Töchter sind? Nun, wir haben eben andere Erfahrungen gemacht als Herr Ries, und daraus urteilen wir anders! Und welches Gefühl muß doch das arme Kind, dessen Eltern kein Schulgeld bezahlen können, haben, wenn es in der Schule vom ersten Schultage an von allen abgesondert wird, deren Eltern 4,50 M., 18 M.

oder 36 M. Schulgeld bezahlen können! Wird durch diese Absonderung nach dem Geldbeutel nicht der Keim der Unzufriedenheit in das Kinderherz gepflanzt, besonders wenn es die Bemerkungen seiner Eltern noch hören oder sehen muß, wie andere Schüler dem Schüler der Frei- oder Armenschule scheu aus dem Wege gehen! Wir wollen durch die allgemeine Volksschule weder berechtigte Sitten und Gewohnheiten der Stände beeinflussen, noch dieselben zu einem dauernden Zusammenleben zwingen; aber wir wollen durch die allgemeine Volksschule es verhindern, daß die Risse, welche, wie Schiller (a. a. O.) darlegt, durch die „exorbitanten Vermögensunterschiede in der Gesellschaft hervorgerufen werden", seitens des Staates oder der Gemeinde noch dadurch vergrößert werden, daß diese den besser situierten Leuten besondere Schulen für ihre Kinder aus ihren Mitteln errichten und unterhalten. Wenn trotzdem Schiller die sozialen Gründe für die allgemeine Volksschule gering wertet und auf die „gewaltige Ausgleichung im Verständnis und Mitgefühl", die namentlich seit dem Jahre 1870 stattgefunden hat, hinweist, so kann man als Grund des letzteren neben anderen auch auf die allgemeine Wehrpflicht hinweisen und darf wohl annehmen, daß die allgemeine Volksschule ähnliche Wirkungen hat; „man stelle sich nur einmal vor", sagt Hilscher (Ueber die Aufgabe und Stellung der Mittelschule in Preußen, 1873), „wie unser Heer ohne die allgemeine Dienstpflicht, vor allem aber, wie es ohne die Verteilung und Mischung der verschiedenen Elemente in demselben beschaffen sein würde; man denke sich unsere Regimenter in Rücksicht auf Stand und Vermögen der Familien, aus welchen sie rekrutieren, auf Erziehung und Bildung, auf Bekenntnis und Glauben zusammengesetzt; man male sich die Folgen aus, die eine so verkehrte Einrichtung in Bezug auf Ausbildung und Diensttüchtigkeit, auf Kameradschaftlichkeit und Zuverlässigkeit, notwendig haben müßte, Folgen, die eine Vernichtung des Heeres und all des segensreichen Einflusses, den das Heer als Volkserziehungsinstitut ausübt, gleichkommen würde, und man hat ein ungefähres Bild davon, was aus einem Schulwesen werden muß, welches nach so kleinen Gesichtspunkten, nach so wenig sachgemäßen Grundsätzen geordnet ist." Ein Schulmann aus Zürich, der im Jahre 1900 eine Studienreise durch Deutschland machte und seine diesbezüglichen Beobachtungen in der „Schweiz. pädag. Zeitschrift" (XI. 3) niederlegt, sagt: „Ich kann es nicht unterlassen, die Schulorganisation der deutschen Städte noch auf ihren sozialen Wert zu prüfen. Und da will mir scheinen, daß gerade diese Eigenart der städtischen Schulverhältnisse (die Trennung der Kinder nach Klassen vom ersten Schuljahre an, die er vorher geschildet hat — der Ref.) in Deutschland nicht wenig dazu beigetragen habe, den Klassengegensätzen eine Schärfe zu geben, die man bei uns glücklicherweise nicht kennt. Die soziale Frage hat ja allerdings ihren Ursprung nicht in der Volksschule, sondern in ganz anderen Verhältnissen; aber ebenso sicher ist, daß die Schule an ihrem Orte nicht wenig dazu beitragen kann, die Spannung zu mildern, indem sie die Kinder aller Volksklassen zusammenführt und dadurch das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige billige Wertschätzung ganz wesentlich erleichtert. Die wahre Volksschule hat eine ausgleichende Tendenz, da sie das allgemein Menschliche betont und auf Sonderinteressen, seien diese gesellschaftlicher, konfessioneller oder anderer Natur, durchaus verzichtet. Wenn nicht alles trügt, hat gerade die schweizerische Volksschule mächtig dazu beigetragen, daß die soziale Bewegung unserer Zeit bei uns einen verhältnismäßig ruhigen Verlauf genommen hat." Die allgemeine Volksschule „will und kann bei allen ihren Schülern, hohen wie niedrigen,

Gemeinsinn und das Gefühl erwecken und zum Bewußtsein bringen, daß sie alle ohne Unterschied vollberechtigte und vollverpflichtete Glieder einer Nation sind, und sie will und kann der Anmaßung eines anderen Gegners der allgemeinen Volksschule entgegenarbeiten, daß die Kinder des Arbeiters von vornherein zu den sogenannten geringeren, derberen Dienstleistungen bestimmt sind und demgemäß von Anfang an gebildet und behandelt werden müssen" (Dr. Kriebel, Stadtschulinspektor, Herr Ries und die allgemeine Volksschule; Berlin, Gerdes und Hödel). Wenn Ries darauf hinweist, daß sich unter den „Erwachsenen" kein Verkehr, kein geselliges Zusammenleben findet, an dem „alle Stände ohne Unterschied unbefangen und in aufrichtiger, herzlicher Weise teilnähmen", so haben wir es hier eben mit Erwachsenen zu tun und nicht mit Kindern, die doch selbst noch keinem Stande angehören, sondern erst Mitglieder eines Standes werden wollen; und sind denn anderseits unsere diesbezüglichen heutigen Verhältnisse musterhaft? Nun, dann dürfte sich auch der Volksschullehrerstand nicht beklagen, wenn er von anderen Ständen über die Achsel angesehen und als Parias behandelt wird, — denn es geht nun einmal so in der Welt, die sozialen Verhältnisse sind nun einmal so und nicht anders! Dann ist es ja auch ganz naturgemäß, daß sich im Volksschullehrerstand wieder scharf geschiedene Gruppen nach Bildung, Gehalt, Reichtum u. s. w. bilden! Ja, wird man wohl sagen, solche scharfe Grenzen gibt es nicht! Nun, gibt es denn solche scharfe Grenzen unter den Eltern unserer Kinder, daß man ihre Kinder nach den verschiedenen Schulen scheiden kann? „Hätte man," sagt Rosin („Päd. Ztg."), „eine genaue Statistik über den Stand der Eltern, deren Kinder die Vorschulen besuchen," so würde man sicher bestätigt finden, daß auch in der Praxis eine solche Trennung nicht besteht; aus der vorhandenen Statistik über die Berliner Realschulen und Gemeindeschulen von 1894 ersehen wir, daß in beiden die Elemente sehr gemischt sind. Jedenfalls ist aus den angeführten Zahlen ersichtlich, „daß für die Rekrutierung der höheren Schulen nicht allein die geistige Rangstufe der Eltern, sondern auch ihre wirtschaftlichen Verhältnisse in Betracht zu ziehen sind". „Wenn aber," so schließt daraus Rosin, „das alles richtig und zutreffend wäre, was die Gegner der allgemeinen Volksschule als ‚Gefahren' derselben oder als ‚Nachteile' derselben namentlich in sittlicher und hygienischer Beziehung hinstellen, so würde aus der Tabelle hervorgehen, daß reichlich $^1/_6$ der Berliner Schuljugend aus den Gemeinden jetzt an Leib und Seele geschädigt würde, und die Stadt hätte nichts Eiligeres zu tun, als für etwa 15000 Schüler Vorschulklassen einzurichten." Nach der „Preuß. L.-Ztg." haben 71 Prozent der im Jahre 1900/1901 die Berliner Realschulen besuchenden Schüler vor ihrem Eintritt die Gemeindeschulen besucht; sie müßten zum Teil wenigstens geistig und sittlich geschädigt sein. Und wenn, wie Schiller darlegt, nur $^1/_5$ aller deutschen höheren Lehranstalten Vorschulen besitzen, so müßten bei $^4/_5$ derselben die in sie eintretenden Schüler geistlich und sittlich geschädigt sein; dann müßten bei dem einen Fünftel die Schüler in geistiger und sittlicher Hinsicht ganz hervorragend sein, wovon jedoch nichts bekannt ist. Es fällt uns gar nicht ein, alle „begabten" Kinder nur in eine höhere Schule zu drängen und alle „weniger begabten" davon abzuhalten; nein, wir wollen weder Eltern noch Kinder zu irgend einer Bildung zwingen, sondern nur soviel als möglich die Bahn für die den Anlagen und Neigungen entsprechende Bildung frei machen. Wir wollen „Menschen bilden" und damit „allem wahrhaft Menschlichen dienen"; wir wollen „für das Wohl des Ganzen" sorgen, indem wir „für den Einzelnen" sorgen. Gewiß werden

Vermögen und Stand immer auf die Höhe und Richtung der Bildung einen Einfluß ausüben; aber warum müssen deswegen die Kinder schon vom ersten Schultage an getrennt werden, warum können sie nicht so lange zusammen gelassen werden, als es die gemeinsamen Bildungsmittel und Bildungswege möglich machen? Nach dem Durchlaufen der „allgemeinen Volksschule" gehen eben die Bildungswege auseinander; Anlage, Neigung, Vermögen und Stand zusammen bestimmen den Bildungsweg, den das Kind weiterhin einzuschlagen hat. Werden dadurch den unteren Ständen die Talente entzogen, werden sie dadurch „intellektuell ausgepowert"? Wo in aller Welt ist hier „der Theorie zuliebe" „Kinderquälerei" zu finden? Wo geht hier „die unterrichtliche und erzieherische Fürsorge für die Kinder der Armen" über die „Grenzen des Möglichen und Erreichbaren" hinaus? Wo in aller Welt wird hier die geistige Bildung des Kindes reicher Eltern gehemmt? Der Unterricht in der „allgemeinen Volksschule" soll nach physiologischen und psychologischen Gesetzen, soll im Anschluß an den Entwicklungsgang des kindlichen Lebens stattfinden, soll die naturgemäße Entwicklung Körper und Geist fördern; er soll aber nicht den Geist für eine besondere Art der Bildung drillen! Wozu man in einer Volksschule vier Jahre braucht, das kann man nicht ohne weiteres mit Rücksicht auf die kleinere Kinderzahl und die häuslichen Verhältnisse der Kinder denselben in „konzentrierter Form" in drei Jahren vermitteln! Wie manches Kindesleben ist schon durch diese Treibhauskultur geknickt worden! „Der Nachteil," sagt Dr. Mannheimer (Die Bildungsfrage als soziales Problem) mit Recht, „den ein armes Kind gegen das reichere hat, indem diesem größere Sorgfalt, größere Anregung der Phantasie gegeben wird, wird ausgeglichen durch die stärkere Berührung mit der Anschauungswelt seitens des ärmeren Kindes: das Leben auf der Straße; die Beobachtung der Ausübung von Handwerk und Gewerbe wirken auf die geistige Struktur seines Gehirns und geben ihm Anregungen für die Anschauungswelt, die vielleicht wertvoller für die geistige Entwicklung sind als die Anreizungen der Phantasie des Kindes bemittelter Eltern. Die den geistigen Prozessen parallel gehende Entwicklung des Gehirns geht langsamer aber sicherer vor sich und ist deshalb von dauerndem Bestand; denn es ist anzunehmen, daß psychische Eindrücke rascher verlöschen, wenn sie der Quantität nach zu groß sind, zu rasch aufeinander folgen und dem psychischen Organismus überhaupt in ihrer Zusammengesetztheit nicht entsprechen... Durch langsames, planmäßiges Fortschreiten, wie es in der Volksschule geschieht, durch anschauliches Verweilen bei einem Gegenstand wird der Grund zu einem festen geistigen Horizont gelegt", auf dem sich eine solide höhere Bildung aufbauen läßt. Und die sittliche Gefahr, die dem Kinde wohlhabender Eltern in der „allgemeinen Volksschule" droht? Gehören Kinder, die durch die häusliche Erziehung sittlich verwahrlost sind, überhaupt in die „allgemeine Volksschule"? Ist das arme aber gut erzogene Kind nicht ebenso diesen sittlichen Gefahren ausgesetzt? Finden sich in den höheren Schulen nicht auch solche sittlich verwahrloste Kinder? Allerdings „kann" man sie hier leichter hinaus- und in die Volksschule hinüberwerfen; aber sind das Zustände, die sich vom sittlichen und sozialen Standpunkt aus rechtfertigen lassen? Und nun gar die „ästhetische Differenz"! Sollen denn alle elenden, unreinlichen und mit Ungeziefer behafteten Kinder in eine Schule zusammengestopft werden? Oder werden etwa dem nicht gerade reichen und wohlhabenden, aber gut erzogenen Kinde durch den „Anblick von Elend, Unreinlichkeit und Ungeziefer" keine inneren Qualen bereitet? Oder — gehören diese körperlich verwahrlosten Kinder überhaupt nicht

in eine „allgemeine Volksschule", sondern wie die sittlich verwahrlosten in eine Erziehungsanstalt? Daß aber das Zusammensein mit körperlich gut erzogenen Kindern auch auf die Eltern von körperlich verwahrlosten Kindern einen guten Einfluß ausübt — nicht auf alle —, davon kann man sich doch in der Volksschule überzeugen! Die Eltern der Kinder erziehen sich gegenseitig durch die Schule; die träge und faule Mutter fürchtet die Vorwürfe, die sie von anderen Frauen im Streite bezüglich der Reinlichkeit ihres Kindes u. s. w. gemacht bekommt.

„Schlimmer und tiefgreifender" ist nach der Ansicht von Ries aber noch „die geistige, die unterrichtliche Schädigung, die die allgemeine Volksschule ihren Schülern zufügt"; denn „der allgemein als richtig anerkannte Satz, daß für jede Schule möglichst gleichmäßig vorgebildete Schüler eine wichtige Vorbedingung des Gedeihens seien, wird hier plötzlich außer acht gelassen". „Man hat einem Gegner der allgemeinen Volksschule," fügt Ries in einer Anmerkung hinzu, „vorgeworfen, er müsse dann konsequenterweise auch gegen Simultanschulen und für Konfessionsschulen sein; der Vorwurf wäre berechtigt, wenn die Verschiedenheit der Konfession auch eine Verschiedenheit der Geistesentwicklung und Auffassungskraft mit sich brächte." Es ist nun wohl gewiß Herrn Ries, der s. Z. auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Darmstadt die Simultanschule vertrat, bekannt, daß in der Tat die Gegner der Simultanschule behaupten, das Kind trete mit einer in religiöser Hinsicht durch die konfessionelle Erziehung des Hauses und der Kirche bestimmten Geistesentwicklung und Auffassungskraft in die Schule; wir sind der Ansicht, daß diese Behauptung ebenso falsch ist wie die, daß Vermögen und Stand der Eltern „eine Verschiedenheit der Geistesentwicklung und Auffassungskraft mit sich brächte". Wir bestreiten es entschieden, daß „beim Eintritt in die Schule mit dem 6. oder 7. Lebensjahre die Verschiedenheit der geistigen Reife und Fassungskraft bei Kindern aus so grundverschiedenen Familienverhältnissen" eine so „sehr beträchtliche" ist, daß man sie nicht gemeinsam unterrichten kann, sondern sie nach Stand und Vermögen oder eigentlich bloß nach dem letzteren in Volksschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien u. s. w. einschulen muß. Will man denn in der Tat behaupten, daß die Geistesentwicklung, die geistige Reife und die Fassungskraft der sechs- oder siebenjährigen Kinder sich nach dem Steuerzettel bestimmen läßt? Will man denn in der Tat behaupten, daß in die Elementarklassen der Mittelschulen, höheren Mädchenschulen, Vorschulen der Gymnasien u. s. w. nur „möglichst gleichmäßig vorgebildete Schüler" eintreten? Unsere Erfahrung — sie ist in der Elementarklasse von Dorf- und Stadtschulen und in Vorschulen gemacht worden —, hat uns belehrt, daß die geistige Reife, die Geistesentwicklung und Auffassungskraft eines Kindes nicht vom Steuerzettel abhängig ist und daß auch in die Vorschulen u. s. w. nicht „möglichst gleichmäßig vorgebildete Schüler" eintreten. Allerdings wollen wir damit durchaus nicht in Abrede stellen, daß es eine Grenze für diese unsere Behauptung gibt, die wir anerkennen: wenn nämlich die Ernährung und Pflege des Kindes so beschaffen ist, daß darunter die geistige Entwicklung notleiden muß! Nun ist dies in normalen Zeiten doch nur bei einem geringen Prozentsatz der Kinder der Fall; sollen diese, und nur das wäre die richtige Konsequenz des „allgemein als richtig anerkannten Satzes", in besonderen Klassen unterrichtet werden? Wir sagen ja und nein! Zunächst aber sei darauf hingewiesen, daß es eine Pflicht der Gesellschaft ist, in solchen Fällen in die häusliche Erziehung unterstützend und korrigierend einzugreifen; sie tut dies auch bereits schon, wenn auch noch nicht in dem

Maße, wie es wünschenswert wäre. Kann das Haus aber seinen Erziehungspflichten auch dann nicht nachkommen, so müssen ihm die Kinder entzogen und in Erziehungsanstalten untergebracht werden; das preußische „Fürsorgegesetz" bietet hierzu die Handhabe. Hauptsächlich aber sind es solche Kinder, die nach zweijährigem Schulbesuch aus den normalen Klassen ausgeschieden und den Hilfsklassen für schwachbefähigte Kinder überwiesen werden müssen; diese Ausscheidung und Zuteilung geschieht durchaus nach der auf Grundlage einer zweijährigen Erfahrung festgestellten geistigen Entwicklung des Kindes; sie ist daher auch vollständig gerechtfertigt. Daß aber unter diesen ausgeschiedenen und der Hilfsklasse zugeteilten Kindern auch solche sind, deren häusliche Verhältnisse auf die geistige Entwicklung durchaus nicht hemmend wirken, ist eine Tatsache; sie sind infolge ererbter oder erworbener Anlagen in ihrer geistigen Reife und Auffassungskraft minderwertig. Ein anderer Prozentsatz der Kinder ist geistig so entwickelt, daß sie mit den normalen Klassen im allgemeinen mitkommen; infolge der häuslichen Verhältnisse, deren Einfluß wir durchaus bis zu einem gewissen Grade nicht unterschätzen, oder mangelhafter Anlagen oder, und das sei besonders betont, eines langsameren Entwicklungsganges, bleiben sie aber zeitweise doch hinter ihren Mitschülern zurück und bleiben „sitzen". Nun ist dieser Prozentsatz wohl in den Mittel- und höheren Schulen nicht geringer als in den Volksschulen; in den Mittel- und höheren Schulen besuchen diese Schüler entweder die Schule eben ein Jahr oder mehrere länger oder treten, was sehr oft der Fall ist, mit einer unabgeschlossenen Bildung aus der Schule. Daß das letztere ein sehr großer Nachteil für die Volksbildung ist, wird wohl allgemein anerkannt werden; die gut eingerichtete Volksschule kann ihn beseitigen, wie wir im vorigen Jahresbericht näher dargelegt haben. Wenn nun Ries noch darauf hinweist, daß auch der „Kindergarten" „gegen die Macht der Vererbung, des häuslichen Einflusses und der täglichen Umgebung nur wenig ausrichten kann", so hat er nach unserer Erfahrung nur so weit recht, als es die „Vererbung" betrifft; aber kann gegen diese die Familie mehr ausrichten? Sind die „geistigen Machtmittel" der Vorschulen gegen die „Macht der Vererbung" bedeutender als die der allgemeinen Volksschule? Wie man aber den Kampf gegen den Formalismus und Mechanismus, der in unseren Elementarklassen in der Tat herrscht und dessen Beseitigung durch die „Reformversuche, diese Kriegsrufe gegen das Lesen- und Schreibenlernen schon im ersten Schuljahre mit der allgemeinen Volksschule in Beziehung setzen und die Tatsache, daß in „nicht wenigen" Vorschulen „sogar der Anschauungsunterricht als Unterrichtsfach verschwunden" ist und „nur noch als Unterrichtsprinzip ein schattenhaftes Dasein fristet" verteidigen resp. gutheißen kann, ist uns völlig unverständlich.

Wir sind durchaus nicht der Meinung, daß sich die allgemeine Volksschule den Forderungen der höheren Schulen, wenn dieselben nicht vollständig pädagogisch gerechtfertigt sind und also der Kindesnatur entsprechen, anzubequemen hat; nein, sie hat eben einen kultur- und naturgemäßen Unterricht zu erteilen und nichts weiter. Tut sie aber das, dann erfüllt sie auch an und für sich die Aufgabe, für die höheren Schulen vorzubereiten; diese müssen eben ihren Unterricht in den Unterklassen so gestalten, daß er naturgemäß ist und so auch an den Unterricht der allgemeinen Volksschule anschließt. Wenn diese Forderungen erfüllt werden, dann werden die Leistungen, die sie fordert, keine andern sein, als wie „sie aus dem naturgemäßen Betriebe des Volksschulunterrichts hervorwachsen können". Den Vorschulen, besonders denjenigen der Mittelschulen, fehlt es auch nicht an

„begriffs- und spracharmen Schülern"; sie muß auch, schon um der Sinnenbildung willen, „notwendig den Anschauungsunterricht pflegen, muß erst die Grundlage zu den Begriffen schaffen" und „an sinnlich vorgeführten Stoffen" die Sprache zu bilden suchen! Man lasse sich durch das „Maulbrauchen" der Kinder aus den sogenannten besseren Ständen nicht täuschen! Und eine Täuschung ist es, wenn man meint, weil die Schüler der Vorschulen, da sie aus besser situierten Familien kommen, sprachgewandter seien, nun auch „eine reichere Vorstellungs- und Anschauungswelt mitbringen"; es sind gar oft leere Worte ohne sinnlichen Hintergrund, die wir vernehmen. Und wenn hier nicht von Anfang an ein guter Grund gelegt wird, so kann auch „in einem langen Schulleben und eingehendem späteren Fachunterricht" „das im Sach- und Realunterricht Versäumte" nicht mehr gut gemacht werden. Schiller weiß den Wert des sachlichen Anschauungsunterrichts besser zu schätzen, will sogar zu seinen Gunsten und zu Gunsten der Muttersprache den fremdsprachlichen Unterricht im 4. und 5. Schuljahre opfern; „denn", sagt er (Aufsätze über Schulreform, 2), „durch einen anregenden, fruchtbaren Elementarunterricht, durch Weckung der Beobachtung und des Interesses für Natur, Geschichte und Länderkunde muß der Geist des jungen Schülers mit Inhalt erfüllt und gekräftigt werden". Er muß folgerichtig diesem sachlichen Anschauungsunterricht in den drei ersten Schuljahren noch mehr Wert beilegen; deshalb ist es uns unbegreiflich, wie er mit Ries doch als Hauptaufgabe der Vorschule die sprachliche bezeichnen kann. Und es ist völlig verfehlt, wenn man „die Hauptaufgabe der Vorschule" als eine „sprachliche" betrachtet und den Anschauungsunterricht, die Sinnesübungen zurücktreten läßt! Gerade hierin sündigen die Vorschulen am meisten, und hierin liegt auch der Kern der Ueberbürdungsfrage. Auf der II. Jahresversammlung des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege (siehe: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1901, H. 6; Gesunde Jugend I. 3/4), die im verflossenen Jahre in Wiesbaden abgehalten wurde, wünscht Dr. Schotten, daß man der Hygiene der Vorschule besondere Aufmerksamkeit schenke; „dort", sagt er, „wird der erste Grund zu den Klagen gelegt, welche die höhere Schule beständig über sich ergehen lassen muß. Denn es ist an und für sich unrichtig, in drei Jahren den Stoff bewältigen zu wollen, für welchen die Volksschule vier Jahre zur Verfügung hat. So wird in den ‚Vorschulen' schon der Grund zur Nervosität gelegt; die Schüler kommen überreizt und überanstrengt in die Sexta der höheren Schulen, wo sie dann, statt entsprechend geschont werden zu können, gleich viel zu viel mit fremdsprachlichem und anderem wissenschaftlichem Unterricht überhäuft werden". „Wir müssen," so ruft der Herausgeber des „Päd. Archivs", Prof. Dahn, in der Debatte, „‚Abschaffung der Vorschule' verlangen, die bei der Qualität unserer Volksschulen ganz überflüssig geworden ist." Oberlehrer und Landtagsabgeordneter Wetekamp hält die „Vorschule" für ein „böses und überflüssiges Uebel"; und Realschuldirektor Dörr empfiehlt die Abschaffung der Vorschulen aus hygienischen und sozialen Gründen. Es wäre daher verfehlt, wenn man die allgemeine Volksschule den höheren Schulen anpassen und ihren Lehrplan nach den Vorschulen gestalten würde. Der Anschauungsunterricht muß in den ersten Schuljahren der Mittelpunkt eines jeden naturgemäßen Unterrichts sein; an sinnlich vorgeführten Stoffen muß die sprachliche Bildung gepflegt werden. Ist dies nicht der Fall, so fehlt dem Unterricht die konkrete Basis und der Sprachunterricht wird zum leeren Wortunterricht, zum sprachlichen Drill! Wir sprechen hier aus Erfahrung, denn wir haben

den Elementarunterricht an Volks- und Vorschule erteilt! Was für Lehrer und Schüler der Vorschule im dritten Schuljahre das Rechnen mit den vier Spezies im unbegrenzten Zahlenraum bedeutet, wissen wir aus dieser Erfahrung; welche entsetzliche Qual es aber ist, wenn, wie wir es gesehen und gehört haben, Kinder von 8—9 Jahren in der deutschen Grammatik ein Jahr lang mit allen Zeitformen in den verschiedenen Aussageformen gedrillt werden, das ist nicht zu beschreiben. Und wenn nun beim Eintritt in die Sexta das — arme — Kind am Schnürchen hersagen kann: sie hätten gegeben: Plusquamperfectum, 3. Person, Plus., Conjunctivus, Activus u. s. w., so kann das nur denjenigen Pädagogen blenden, dem der Elementarunterricht aus eigener Erfahrung fremd ist und der sich nur in den höheren Gefilden bewegt hat! Aber wir wissen wieder aus Erfahrung, was nach kurzer Zeit aus all dem eingedrillten Wissen trotz des Lateinunterrichts geworden ist! „Versunken und vergessen!" Gewiß, den Kindern aus ärmeren und ungebildeteren Klassen fehlt es meistens an der Sprachfertigkeit in der hochdeutschen Sprache; aber sie sind meistens reicher an Anschauungen, sie haben ihre Augen und Ohren öffnen müssen. Wenn nun in der allgemeinen Volksschule die so verschiedenartig vorgebildeten Kinder zusammensitzen, so wird der Lehrer genötigt, sowohl die Sinnen- als die Sprachbildung zu berücksichtigen; sein Unterricht wird naturgemäß. „Ein besonders wichtiger Punkt wäre es vor allem," wie Vorschullehrer Pohl (II. Jahresversammlung a. a. O.) sagt, „die Lehrpläne so zu gestalten, daß sie nicht so hohe Anforderungen an das Abstraktionsvermögen der Schüler stellen; wenn man sich die Lehrpläne der Vorschulen ansieht, so wird man vielfach zugestehen müssen, daß die Erreichung des Lehrzieles nur durch sehr starke Pression auf die Schüler angestrebt werden kann."

„In Norwegen," so schreibt die „Pädag. Reform", „hatte früher fast jede höhere Schule ihre Vorschule (Forskolen). Im Jahre 1889 wurde diese 3stufige Vorschule in eine 5stufige umgewandelt, sodaß die Sexta und Quinta der höheren Schulen (middelskolen) wegfielen. Gleichzeitig wurden die Volksschulen reorganisiert, damit sie die Vorschulen entbehrlich machen könnten. Um der Volksschule die Möglichkeit zu schaffen, das ihr gesteckte höhere Ziel zu erreichen, wurde im Gesetz bestimmt, daß solche Kinder vom Unterricht in der Volksschule ausgeschlossen sein sollen, die auf Grund körperlicher oder geistiger Mängel dem Unterrichte in der Schule nicht folgen können oder eine so schlechte Aufführung zeigen, daß die übrigen Kinder dadurch schädlich beeinflußt werden (Gesetz v. 26. Juni 1889). Nach lebhaften und eingehenden Verhandlungen in den Storthings wurde am 27. Juli 1896 das neueste Schulgesetz unterzeichnet. Nach demselben kommen die staatlichen Vorschulen ganz in Fortfall, indem die 4stufige Realschule (middelskolen) sich direkt an den 5. Jahreskurs der Volksschule anschließt."

Auch in Deutschland schließt man, in einzelnen Städten wenigstens, neue Mittelschulen an Volksschulen an; so wurden dem Stadtverordnetenkollegium in Essen seitens einer zur Vorberatung der Organisation von Mittelschulen ernannten Kommission folgende Vorschläge unterbreitet: „Zunächst soll eine Knabenmittelschule ins Leben berufen werden. Dieselbe soll jedoch nicht als Vollanstalt eingerichtet, sondern auf die Volksschule aufgebaut werden, und zwar auf das 4. Schuljahr, sodaß die der Unterklasse der Mittelschule aus der Volksschule zugewiesenen Knaben die Schule nach fünf weiteren Jahren absolviert haben. Bei Eröffnung der Schule soll mit zwei aufsteigenden Klassen, und zwar mit dem 5. und

6. Schuljahr der Anfang gemacht und sodann von Jahr zu Jahr eine weitere Klasse eingerichtet werden, bis die Schule zu einer fünfklassigen ausgestaltet worden ist. Die Einführung einer fremden Sprache und zwar der französischen wird für erforderlich gehalten."

Hätte Ries sich über die Schulverhältnisse in „Mannheim" etwas genauer orientiert, so hätte er die von ihm gerügten Mißstände an der dortigen Volksschule nicht dem „Phantom einer allgemeinen Volksschule" zugeschoben; denn Mannheim ist von diesem Phantom nicht „geblendet" worden, sondern hat seine „Volksschule" und „Bürgerschule" (Mittelschule), vom ersten Schuljahre fein säuberlich getrennt, so ganz nach dem Ideal von Ries! Auch bezüglich der angezogenen Ansichten des „süddeutschen Schulmannes", der dieselben im „Schulboten für Hessen" Nr. 5 und 6 1901 niedergelegt hat, ist Ries ein kleiner Irrtum unterlaufen; er spricht nämlich von einer „besonderen Prüfung", an welche der Zutritt zur „erweiterten Volksschule" gebunden sein soll, von der aber in dem „Schulboten für Hessen" (5 und 6) kein Wort steht! Ries hat auch übersehen, daß diese „erweiterte Volksschule" räumlich gar nicht von der „einfachen" Volksschule getrennt wird! Und das halten wir für einen ganz wichtigen Punkt, wenn auch Ries sich des „billigen Spottes" darüber enthält! Warum aber aus einer Trennung der Oberklassen in solche mit dreijährigem Kurs und höheren und solche mit zweijährigem und niederen Zielen auch eine Trennung der Unterklassen, die alle einen sechsjährigen Kurs und gleiche Ziele haben, bedingt, ist uns völlig unverständlich! „Diese Logik" begreifen wir eben nicht. Und ebenso fehlt uns das Verständnis für die Behauptung, daß man dadurch „aller Welt verkündet", die Bildung der Oberklassen der Volksschule „genüge nur für die Allerärmsten und Unbegabten"! Also wenn man die Kinder vom ersten Schuljahre an nach dem Stand und Vermögen der Eltern trennt, dann wird die Volksschule in diesem Sinne „nicht" herabgewürdigt?! Merkwürdige Logik! Wenn die „allgemeine Volksschule" der Unterbau für alle Lehranstalten ist, auf den sich die niedere und höhere Bürgerschule (einfache und erweiterte Volksschule) einerseits, und die höhere Schule (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und höhere Mädchenschule) anderseits aufbauen, so kann doch die „einfache" Volksschule, die ihre Schüler bis zum 14. Lebensjahre (im ganzen also mit 8 Schuljahren) behält, nicht herabgewürdigt werden. Und in dieser „einfachen" Volksschule sind keineswegs nur unbegabte Kinder, bei ihnen kann durchaus nicht von „intellektueller Verarmung" die Rede sein; denn viele Eltern sind genötigt, ihre Kinder sobald als möglich „verdienen" zu lassen und können oder wollen sie nicht bis zum 15. Lebensjahre in der Schule lassen! Von „Entvölkerung" der „Oberklassen" der Volksschulen und von „Passanten" kann ja gar keine Rede sein, da die „allgemeine" Volksschule ein relativ abgeschlossenes Ganzes bildet, den Unterbau, wie die verschiedenen Arten des Oberbaues auch jede für sich ein relativ abgeschlossenes Ganzes bildet.

Was Ries von der „inneren" Reform der Volksschule sagt, können wir übergehen; es hat nichts mit der „allgemeinen" Volksschule zu tun. Drill und Mechanismus, Leitfadenlernen und dergl. finden sich, — das weiß auch Ries, — leider noch in Volks-, Mittel- und höheren Schulen: von „abgeschlossener" Bildung scheint er aber keine richtige Vorstellung zu haben, sonst hätte er sie nicht mit den konzentrischen Kreisen in Beziehung gesetzt. Das „Leitfadenlernen" u. s. w. rührt aber nicht von der Methodenreiterei her, sondern von dem Mangel an Methode; der Lehrer, welcher methodisch unterrichtet, wird seine Tätigkeit nicht darin erblicken,

Abschnitte aus dem Leitfaden aufzugeben und abzuhören, — was leider nicht bloß an Volks-, sondern auch an Mittelschulen noch vorkommt, — der wird nicht bloß Kenntnisse, sondern auch Erkenntnisse zu vermitteln suchen. Dazu gehört aber, wie Ries zu meinen scheint, nicht bloß die Beherrschung der zu lehrenden Wissenschaften, in denen „die viel begehrte und gesuchte Psychologie als pädagogische Führerin bereits objektiv in gewaltigen Denkmälern vor uns steht", sondern dazu gehört auch Kenntnis der Entwicklung der Kindesseele, dazu gehört eben Kenntnis der Psychologie! Vollständig aber sind wir mit ihm einverstanden, wenn er sagt: „Es muß angekämpft werden gegen das leider so weit verbreitete Vorurteil, daß eine Bildung, wie sie die unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen vermitteln, auch für das praktische Leben des Handwerkers und kleinen Gewerbtreibenden immer noch wertvoller und vor allen Dingen vornehmer sei, als eine Volksschulbildung." Wir sind auch darin mit Ries einverstanden, daß der Volksschule entsprechend den weitergehenden Forderungen, welche unsere heutigen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse an den Handwerker, Landwirt und Handelsmann stellen, höhere Ziele gesteckt und sie naturgemäß ausgebaut werden muß; nur über das „Wie" gehen unsere Ansichten auseinander.

Je besser die Volksschule eingerichtet wird, je mehr man die gesundheitlichen Verhältnisse der Schulräume, die Sitzplätze und dergl. berücksichtigt, je mehr man durch ärztliche Ueberwachung der Ansteckung und Verbreitung von Krankheiten durch die Schulärzte vorbeugt, je kleiner die Klassen und infolgedessen je leichter das Individualisieren wird, je mehr man die geistig und sittlich anormalen Kinder aus der Volksschule entfernt, desto mehr werden auch die Kinder aus gebildeten und besser situierten Kreisen ihre Kinder der Volksschule anvertrauen; desto mehr aber werden diese Kreise wieder Interesse an der Hebung der Volksschule, an ihrer äußeren und inneren Verbesserung haben. Deutlich zeigt es sich, wie die „Pädag. Ztg." (1902, Nr. 6) berichtet, in Berlin, wie mit der Verbesserung der äußeren und inneren Ausstattung der Gemeindeschulen das Mißtrauen der Eltern aus den besser situierten Kreisen schwand und sich infolgedessen die Zahl derer mehrte, die ihre Kinder in die Gemeindeschule schickten; es hat sich dort auch gezeigt, daß mit dieser Verbesserung der Gemeindeschulen die Zahl der privaten Vorschulen im Sinken begriffen ist. „Und dieser Rückgang," sagt Rosin („Päd. Ztg."), „wird weiter anhalten in dem Maße, wie sich unsere Volksschulen äußerlich und innerlich heben; neben guten Volksschulen haben Privatschulen keinen dauernden Platz."

Ries muß zu den Schulmännern, welche sich eines „unpädagogischen, durchaus schablonenhaften Denkens, einer durchaus mechanischen Auffassung der menschlichen Geistesentwicklung" schuldig machen, auch Diesterweg zählen; denn auch er vertritt die Einheitsschule. Es ist von großem Interesse, gerade jetzt sich an ein Gutachten zu erinnern, das er 1866, kurze Zeit vor seinem Tode, auf Anregung von Dr. Rée, welcher der Führer in dem 1864—1866 in Hamburg ausgebrochenen Kampf um die allgemeine Volksschule war, abfaßte; es erschien z. B. in den „Rhein. Bl.", denen es nach Diesterwegs Tode Dr. Rée zustellte, findet sich jetzt abgedruckt in A. Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften von Dr. E. v. Sallwürk, II. Bd., und hat folgenden Wortlaut:

I. Die Grundsätze.

1. Die Kinder werden gleich geboren: individuelle Verschiedenheiten finden in unendlicher Mannigfaltigkeit statt; aber noch kein Physiolog hat generische Unterschiede nach der Verschiedenheit des Standes, des Vermögens, der Beschäftigung der Eltern nachzuweisen vermocht; sogar der Einfluß der Bildung ist nicht konstatiert. 2. Gleich in körperlicher und geistiger Hinsicht, in Anlagen, Kräften, Trieben, Strebungen, in leiblichen und geistigen Bedürfnissen, von deren Entwickelung und Befriedigung die Erreichung des Zweckes der Natur, die nichts umsonst tut und deren Tendenzen und Zwecke zu befolgen die höchste Weisheit ist, abhängt. 3. Das höchste Ziel der durch die Natur indicierten menschlichen Bestimmung ist, da sein höchstes Prädikat Vernunft heißt, vernünftige Ausbildung, und das unentbehrlichste Mittel dazu ist Entwickelung und Bildung der Kräfte des Menschen im Alter der Entwickelung. 4. Die Natur hat dem Kinde die Anlagen verliehen, aber sie überläßt dem Menschen deren Pflege. Er vereinigt sich, da er isoliert schwach ist, und die menschlichen Zwecke überhaupt nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen erreicht werden können, zu gesellschaftlicher Verbindung (in Kommunen, Staaten u. s. w.). 5. Die Gesellschaft übernimmt die Aufgabe der Entwickelung der von der Natur gegebenen gleichen Anlagen; sie ist die irdische Vorsehung der Unmündigen und stellt durch ihre Tätigkeit in ihnen die Bedingungen her, an welche das vernünftige und glückliche Leben der Erwachsenen gebunden ist. 6. Da die Natur die Gleichheit setzt, so folgt die Gesellschaft diesem Winke durch Darbietung der gleichen Bildungsmittel an alle in gleichem Maße Bildungsbedürftigen. 7. Dieses ist, oder darin liegt die Ergänzung des (1789 und nachher) einseitig aufgefaßten Begriffs der „Gleichheit", worunter man mehr als die Gleichheit in bürgerlichen und staatsbürgerlichen Rechten, nämlich auch Gleichheit in der Befriedigung der Entwickelungsbedürfnisse, — diesen Grundbedingungen des sittlichen Lebens, sowie selbständigen Lebensführung überhaupt — zu verstehen hat. Der Begriff der Gleichberechtigung ist damit nicht erfüllt, — daß man jedem gestattet, seine Kräfte frei zu gebrauchen. Was nützt ihm diese Berechtigung, wenn man ihm nicht zur Entwickelung dieser Kräfte verholfen hat? Die Gesellschaft hat überall an der Natur ihr Vorbild, „die ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt"; sie organisiert ihre Einrichtungen nach den Forderungen der natürlichen Gleichheit in den Anlagen und Strebungen und entwickelt in den unmündigen (noch unverständigen) Menschen die Bedingungen der Möglichkeit selbständiger Tätigkeit, um durch sie alle Hindernisse möglicherweise zu überwinden, deren Wirklichkeit aber dem so ausgebildeten und ausgestatteten Mündigen überlassen bleibt. Damit hat die vernünftige Gesellschaft ihre Schuldigkeit getan. 8. Folglich a): Gleichheit der Jugendbildung; b) Vereinigung der Jugend aller Stände in denselben Anstalten, nach der Verschiedenheit der von der Natur gegebenen Geschlechtsverschiedenheit, ohne Berücksichtigung der ewig wechselnden, zufälligen, meist willkürlichen, von den Einzelnen selten abhängigen Ungleichheiten in Rang und Stand, Vermögen und Beschäftigungsweise u. s. w. 9. Das ist die Realisierung des richtig aufgefaßten Begriffs der Gleichheit in der den deutlichen Zwecken und Forderungen der naturentsprechenden vernünftigen Organisation der Gesellschaft. So viel, wie oben angegeben ist, hat der einzelne Mensch von der Gesellschaft, in die er hineingeboren wird, zu erwarten und zu fordern: die Ausstattung zur Erreichung seiner Bestimmung; aber mehr nicht. Die Art

der Anwendung der ihm an- und in ihm ausgebildeten Kräfte ist sein eigenes Werk und soll es sein und bleiben. „Jeder ist seines Glückes Schmied"; aber die Bedingungen zur Erreichung des Glücks nach der Verschiedenheit individueller Begabung, selbständig und frei gewählter Lebenszwecke sind in der Jugend in allen in gleicher Weise zu begründen. 10. Also noch einmal: Gleichheit in der Bildung der Jugend der Nation in denselben Anstalten, zuoberst nach den ewig gleichen Bedürfnissen der menschlichen Natur, demnächst und untergeordnet nach den Verschiedenheiten der Zeiten und der Orte, in dieser zweiten Beziehung anders im 19. als im 16. Jahrhundert, anders in See- und Handelsstädten, als im Binnenlande u. s. w. in ewig fortschreitender Entwicklung. In solcher Weise verfährt eine nach Natur- und Vernunftgesetzen konstituierte und ihnen gemäß handelnde Gesellschaft. Wie aber, wenn eine Gesellschaft nicht will, das heißt, wenn diejenigen, welche über ihre Organisation, ihre Tätigkeit u. s. w. zu verfügen haben, nicht wollen. Nun, freilich, so lange diese nicht wollen, sei es, weil sie die Zweckmäßigkeit und Richtigkeit der gestellten Forderungen nicht einsehen, sie vielmehr unzweckmäßig, schädlich und verderblich erachten, sei es, daß sie ihre Pflicht dazu nicht anerkennen, so hat man in beiden Fällen seine Zuflucht zur Aufklärung zu nehmen, indem man die Prinzipien des wahren Gemeinschaftslebens ins Licht stellt und die gegen die Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit erhobenen Einwürfe widerlegt. Ueber die Prinzipien sind oben die Thesen aufgestellt; auf die Einwürfe ist nun noch näher einzugehen. Finden jene bei gründlicher Ueberlegung Billigung und Zustimmung, und wird die Richtigkeit dieser eingesehen, so steht zu hoffen, daß die Gesellschaft dann auch will.

II. Die Einwürfe.

1. Es fehlen die Mittel, das Geld. Hat man die Ausbildung der Jugend in der einen und gleichen Weise als Pflicht, als Pflicht der Staatsgesellschaft, einmal erkannt, so folgt von selbst, daß die Kosten der betreffenden Einrichtungen als Staatsanstalten aus den Staatsmitteln bestritten werden müssen. Mit Schulgeld geht es auch, aber schwieriger; der Grundgedanke wird jedoch dadurch nicht alteriert. In den Kosten sind sämtliche Lehr- und Lernmittel mit inbegriffen. Bestreitet und behauptet nun jemand, daß es an diesen Mitteln gebricht, so behauptet er, daß es, nächst der Sorge für Sicherheit, Ordnung und Erhaltung des Ganzen, an den Mitteln für die allerunentbehrlichsten, notwendigsten und wichtigsten Anstalten gebricht, behauptet er, daß die Staatsgesellschaft ganz unfähig sei, eine ihrer ersten und dringendsten Aufgaben zu lösen, eine ihrer obersten Pflichten zu erfüllen, d. h. er behauptet, daß die Gesellschaft sich erst in den ersten und rohesten Anfängen der Kultur befinde. Der Einwand ist nichtig in den Kulturstaaten der Gegenwart; die Mittel zur Realisierung obiger Zwecke sind darin, wie die oft so verschwenderischen Ausgaben für weniger wichtige, nicht allzuselten für verderbliche Zwecke beweisen, in Hülle und Fülle vorhanden. Die Gesellschaft muß für sie aufkommen. Denn die Erreichung der bezeichneten Zwecke liegt im Interesse aller, nicht bloß der Individuen, aus welchen die Gesellschaft zusammengesetzt ist, sondern des Gesamtwohls. Ein roher Mensch ist eben nicht bloß roh für sich, sondern auch und wesentlich für die Gesellschaft. Einzelnen Elternpaaren und ganzen Schichten der Gesellschaft mögen die Mittel fehlen und fehlen wirklich, der Gesamtheit fehlen sie nicht, wenn sie nur will. 2. Der Einwurf der Roheit „der Kinder des Volks", zer-

rissene, unanständige Kleidung, Unreinlichkeit an Händen, Gesicht und Haar, plebejischer Dialekt und rohe Worte u. s. w. Alles wahr an einzelnen Individuen, aber allem ist zuvorzukommen, oder die übertriebenen Nachteile sind zu beseitigen. Zerrissene Kleider lassen sich flicken oder durch neue ersetzen. Aus den groben lernt das mit feineren Stoffen bekleidete Kind Bescheidenheit in Ansprüchen. Gegen die Unreinlichkeit wirken die Eltern, die Kinder selbst und das Wasser. Das Sprechen im Dialekt verunedelt nicht; mit ihm lernt man gewissermaßen eine neue Sprache, und hochgebildete Menschen haben ihn gesprochen und sprechen ihn noch. Gemeinen Worten beugt die Disziplin und Haltung der Schule vor, und sogenannte vornehme Kinder vernehmen ihrer in den Gesindestuben oft mehr als unter den Kindern der Straße. So schlägt das, was für verwöhnte Augen und Ohren abschreckend ist, unter erziehender Leitung der Schule nicht bloß für die an Roheit, sondern auch für die an feinere Sitten gewöhnten Kinder zum Vorteil aus und wird zum Moment erziehender Tätigkeit. Der Umgang und das Beispiel der der Natürlichkeit näher stehenden Kinder entwöhnt von Zimperlichkeit, Affektation, Ueberverfeinerung und ästhetisierender Uebertriebenheit in Worten, Sitten und Gewohnheiten, wie Herr Dr. Rée in seiner zweiten Schrift sehr richtig bemerkt hat. Was aber noch eine Hauptsache ist: Das in günstigeren Verhältnissen lebende Kind lernt ungünstigere kennen, lernt unterscheiden zwischen Aeußerem und Innerem, daß das Kleid nicht den Wert des Menschen bestimme; denn es macht die ethisch wichtige Erfahrung, daß der vielleicht anfangs von ihm gering geachtete Mitschüler sich durch Begabung, Fleiß, Gehorsam und andere Tugenden auszeichnet, kurz: lernt wahre Humanität. Was den Vorwurf größerer sittlicher Roheit der unteren Klassen als der oberen betrifft, so lehren Erfahrung und Geschichte, daß die Extreme sittlicher Roheit an den beiden Enden der Skala der Menschheit, an dem untersten und an dem obersten, gefunden werden; in Bezug auf den ersteren ist aber zugleich die notorische Tatsache zu konstatieren, daß keine Klasse der menschlichen Gesellschaft die sogenannten gemeinen und armen Leute an Mitleid mit dem Unglück (sie haben es empfunden), an Bereitwilligkeit zur Hülfe, an Dienstfertigkeit und ähnlichen Tugenden übertrifft. Das Laster des Geizes — nach der Bibel die Wurzel aller Uebel — ist nicht unten, sondern oben zu suchen. 3. Der Einwurf, es sei unmöglich, daß Kinder aus allen Ständen, in einer Schule vereinigt, gleichen Schritt halten könnten. Man meint, die Kinder aus den sogenannten höheren Ständen brächten eine reifere Vorbildung mit, ihnen ständen weit mehr Mittel zur Fortbildung zu Gebot (die nötige Zeit zu häuslichen Schularbeiten, die Lehrmittel u. s. w.), woran es in ärmeren Familien gebräche. Bis auf einen gewissen Grad kann man das zugeben, aber mit Einschränkung. Ich frage: Welches Kind bringt die lebendigere Anschauung von dem Leben und der Wirklichkeit der Dinge mit, das Kind, welches bis zum sechsten, siebenten Lebensjahre meistens in dem Hause oder auch in parkartigen Gärten mit Spielmitteln aller Art u. s. w. zugebracht hat, oder das Kind, welches sich in der Werkstatt des Vaters und auf den Gassen umhergetrieben hat? Mag das erstere eine geläufigere Zunge haben und reiner hochdeutsch sprechen als das zweite, dieses übertrifft jenes sicher an Frische der Auffassung und Schärfe der Sinne. Die geistweckende naturgemäß anregende Schule gleicht diese Unterschiede alsbald aus. Ist der Unterricht methodisch richtig, so verläßt er sich sehr wenig auf den häuslichen Fleiß, er übt die Kräfte in der Schule. Hic Rhodus, hic salta! Es sind schlechte Lehrer, die das,

was sie versäumen, durch eine Unsumme häuslicher Aufgaben zu ersetzen suchen, es gelingt ihnen nicht. Endlich zugegeben, daß den Kindern ärmerer Eltern weniger Zeit und Gelegenheit zu Privatarbeiten zu Gebote steht, sollten sie unter jener Voraussetzung der Tüchtigkeit der Lehrer nicht dennoch die gestellten Klassenziele erreichen können? Unterschied gibt es überall. Ja, wenn jenes nicht der Fall wäre und ein Teil der Schüler dadurch abgehalten würde, so rasche Fortschritte zu machen, als unter anderen Umständen möglich wäre, hätte eine Staatsbehörde das Recht, um dieses geringen Nachteils willen auf die geschilderten Vorteile der gemeinsamen Beschulung zu verzichten und die Absonderung der Kinder nach dem Vermögen der Eltern zu begünstigen? Darf man die Minderheit der Bewohner einer Kommune auf Unkosten der großen Mehrheit bevorzugen? 4. Der Einwurf, gemeinsame Erziehung und Bildung befördern die Ausgleichung nicht. Ich hege, offen gestanden, gegen diejenigen, welche diesen Einwurf erheben, den Verdacht, daß sie die Ausgleichung der verschiedenen Schichten der Gesellschaft in Sprache, Sitte, Gewohnheit, Lebensanschauung u. s. w. nicht wollen, daß sie die Ungleichheit derselben in Stellung und darum in Bildung festgehalten wissen wollen. Die Ausgleichung ist aber auf der Bahn der Kultur und des freien menschlichen Verkehrs ein Weltgesetz. Wo eine Menschenschicht sich wirklicher Bildung erfreut, eine andere neben ihr und unter ihr der Bildung entbehrt, da herrschen Ueberhebung und Hochmut, Erniedrigung und Sklaverei. Wer den Fortschritt in der allgemeinen Kultur will, muß die Ausgleichung wollen und mit ihr das Hauptmittel derselben, die gemeinsame Erziehung und Bildung, muß verwerfen die Absonderung der Menschen nach den Vorurteilen der Geburt, des Besitzes und der Berufsarten, muß erhöhte Bildung, namentlich der sogenannten unteren Klassen, wollen. Absonderung und Trennung führt nicht zum Heil, sondern die Gemeinschaft. Mit der Ausgleichung verschwindet der letzte Grund für die Beibehaltung der Privilegien und Vorrechte, von welchen man wenigstens in Republiken keine Spur mehr vorzufinden sollte hoffen dürfen. 5. Der Einwurf, gesteigerte Bildung erzeuge die Abneigung gegen sogenannte gemeine Arbeiten. Der Einwurf ist nichtig, einmal weil die Natur in verschiedenen Menschen die Begabung und die Neigung zu allen Arten von Arbeit erzeugt, demnächst, weil die Klassifizierung der Beschäftigungen nach der Kategorie von Gemein und Nichtgemein auf Vorurteilen und Aberglauben beruht. Ist es vornehmer und einer höheren Bildung mehr entsprechend, in einem Bureau zu sitzen, Kopierbücher zu füllen, Frachtbriefe zu schreiben und Geld zu zählen, als ein Schiff zu lenken, Wasser zu schöpfen, Kleider und Schuhe zu verfertigen, auszubessern und zu reinigen? Welche von diesen Arbeiten, jene oder diese, sagen der menschlichen Natur am ersten zu, bei welchen bleibt der Mensch am längsten gesund und frisch, welche von ihnen verlangen das gereiftere Talent, mehr Aufmerksamkeit und Selbstbeherrschung? Es gibt keine gemeine Arbeit, die nützlich und notwendig ist und das Wohl der Menschen fördert; jede gut vollführte Arbeit sichert dem Vollbringer die Achtung vorurteilsfreier Menschen, jede verlangt und hat ihre Ehre und befriedigt das Bewußtsein — die entgegengesetzte Ansicht ruht auf veralteten Vorurteilen und Aberglauben. Einem Könige liegen ebensogut mechanische, schablonenartige Arbeiten ob wie dem Tagelöhner, wenn auch nicht so viele, und Verstand und Bildung fördern die Tätigkeit des einen wie des andern. Wer nichts tat, nichts zu tun brauchte, galt vor Jahrhunderten für den Vornehmsten — ich denke: diese Zeit ist um, die Uhr des in noblen

Passionen sein Leben vergeudenden Adels ist ‚abgelaufen'. Das Geschäft des Lehrers, der seinen Schülern die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten aneignete, galt für gemein gegen den Beruf des Lateinlehrers, der auf jenen mit Geringschätzung und Mitleid hinabzublicken pflegte — diese Zeit ist um, mit jedem Beruf verträgt sich Bildung, Bildung mit jeder nützlichen Tätigkeit."

Die Forderung der Simultanschule, „der Interkonfessionalität der Volksschule ist eine soziale; denn sie bezweckt, die tiefe Kluft, die vielfach noch die einzelnen Religionsgemeinschaften voneinander in bitterem Hasse trennt, zu überbrücken, sie bezweckt, die Jugend Duldsamkeit gegen Andersglaubende zu lehren, sie will, daß die verschiedenen Bekenntnisse sich allmählich in jener Liebe begegnen, die das Grundthema der Lehre des großen Nazareners ist, sie will Gottes- und Nächstenliebe, auf denen die sittliche Weltordnung beruht, ganz im Sinne des Weltheilandes betätigen; sie will das Ziel, das letzterer dem Christentum mit dem Worte setzte: Es soll ein Hirte und eine Heerde werden, näher rücken". (Dr. Lummers a. a. O.) Davon wollen aber weder die Orthodoxen noch die Ultramontanen etwas wissen; darum bekämpfen sie die Simultanschulen. Namentlich dem katholischen Klerus ist die Simultanschule ein Dorn im Auge; denn sie verhindert es, daß der Same der Zwietracht und der Unwahrheit, den sie im Namen Jesu Christi säet, aufgeht und Früchte bringt. Es ist kaum glaublich, welche Lügen diese angeblichen Verkündiger der Lehre Jesu ersinnen, um die Simultanschule und ihre Vertreter zu verdächtigen.

Die Simultanschulfrage wird von Dr. Br. Haller in der Schrift: „Die Aufgabe des Staates und der Kirche bezüglich des Religionsunterrichts in der deutschen Volksschule" (Lobenstein, Fr. Krüger, 1901) einer Besprechung unterzogen. Daß die deutsche Volksschule ein Werk „des gemeinsamen Bemühens pädagogischer Wissenschaft, staatlicher Pflege und auch kommunaler Selbstverwaltung ist", weist der Verfasser eingehend nach; „ein Werk, eine Schöpfung der amtlichen Kirche, sei es der katholischen oder evangelischen, ist diese deutsche Volksschule nicht". Das Christentum, so erörtert er nun weiter, ist aber eine Kulturmacht des Staates, des rechtlichen Trägers „des gesamten Kulturlebens im Volke"; es hat zur Veredlung der Menschheit, zur Bildung der sittlichen Persönlichkeiten beigetragen und wirkt als Religion der kirchlichen Gemeinschaft gemeinschaftbildend, auch über den Staat hinaus. Die christliche Religion hat, wie keine andere, die engste Beziehung zur Sittlichkeit; denn sie läßt „den höchsten Gesetzgeber zugleich als Vater erkennen" und setzt dadurch den Menschen in ein solches Verhältnis zu Gott, „daß jener das in Gottes heiligem Willen begründete sittliche Gebot aus dem Motiv denkbarer Gegenliebe in seinen eigenen Willen aufnimmt und damit seines gesetzlichen Charakters entkleidet". Der Staat wird also, und wir stimmen darin dem Verfasser vollständig zu, sich der christlichen Religion auch fernerhin um seiner selbst willen, um der fortschrittlichen Entwicklung, der Veredlung der Menschheit willen als Kulturfaktor bedienen und daher auch die christliche Religion in der Schule pflegen, ohne daß er nun gerade, wie der Verfasser fordert, den Religionsunterricht „in das Zentrum des Volksschulunterrichts" stellt. Aber nun macht der Verfasser einen — Sprung; er behauptet: „Der Staat hat die Aufgabe, der deutschen Volksschule ihren christlichen und zwar konfessionellen Charakter zu erhalten." Ist denn christliche Religion und Konfession identisch? Ist denn evangelisches und katholisches Christentum dasselbe?

Welche Konfession hat denn nun das Christentum? Oder hat wohl Lessing in seinem Nathan recht, wenn er behauptet, der echte Ring, das wahre Christentum sei im Kirchentum verloren gegangen? Wir können uns hier natürlich in die Erörterung dieser Fragen nicht einlassen und verweisen auf die nachfolgenden, allerdings auch nur andeutungsweisen Erörterungen über Religionsunterricht. Nein, das Christentum fällt in seinem Wesen nicht mit der Konfession zusammen; daher hat der deutsche Staat wohl die Aufgabe, der Volksschule ihren christlichen, aber nicht ihren konfessionellen Charakter zu erhalten. Und wenn der Verfasser weiterhin behauptet, „die Gegner der konfessionell katholischen und evangelischen Volksschule" hätten bis jetzt noch nicht den Nachweis beigebracht, „daß unter Berücksichtigung aller in Frage kommenden Verhältnisse da, wo die konfessionelle Volksschule tatsächlich und rechtlich besteht, ein anderes Schulsystem als das konfessionelle besser sein würde", so ist er eben in einem großen Irrtum befangen; wir verweisen ihn nur auf die Schrift: H. Scherer, Die Simultanschule (Bielefeld, Helmich, 1893), wo dieser Nachweis gründlich erbracht ist. Wenn der Verfasser konfessionelle und simultane Volksschulen aus eigener Erfahrung kennen würde, so würde er zugeben müssen, daß in der Simultanschule niemals eine extreme kirchliche Richtung so zur Geltung kommen kann wie in der Konfessionsschule, schon weil der Lehrer durch die Anwesenheit der katholischen und evangelischen Kinder gezwungen ist, alle extremen Ansichten im Geschichtsunterricht u. s. w. zu unterdrücken. Wenn solche aber in dem konfessionellen Religionsunterricht doch zur Geltung kommen, dann hört wenigstens das Kind im Geschichtsunterricht u. s. w. auch andere Ansichten und lernt im Verkehr auch Menschen anderer Konfession als Christen kennen. Nun ist aber die Simultanschule mit konfessionellem Religionsunterricht unser Ideal auch nicht, sondern die Simultanschule mit christlichem Religionsunterricht, die Dr. Haller gar nicht kennt; daß es aber einen „christlichen" Religionsunterricht, der nicht konfessionell ist, vielfach nicht für möglich hält, das zeigt eben, daß das Christentum im Kirchentum verloren gegangen und es höchste Zeit ist, es wieder aufzusuchen und in seine Rechte einzusetzen. Es ist kaum zu begreifen, wie man nur zugeben kann, daß im deutschen Staat, wie der Verfasser in seinen weiteren Erörterungen annimmt, wegen seiner Beweisführung annehmen muß, verschiedene Bildungsideale, „zwei oder mehrere Ziele sittlicher (religiöser) Charakterbildung" erstrebt werden; gerade dann hätte erst recht der Staat die Pflicht, in der Schule keinen konfessionellen, sondern einen christlichen Religionsunterricht erteilen zu lassen, der das Gemeinsame, Einigende lehrt und durch den das Kind so wenig als durch den Geschichtsunterricht, wenn er recht erteilt wird, in Konflikt, in Widerspruch mit der Anschauung seiner Eltern u. s. w. kommen kann, wenn diese Anschauungen eben keine falschen sind. Wir verweisen übrigens auf unsere Erörterungen über diesen Gegenstand im vorjährigen Bericht; wir können uns hier auf die Erörterung einiger Hauptpunkte, die der Verfasser besonders betont, beschränken. Für die religionslose Schule, die der Verfasser konfessionslose nennt, können wir uns auch nicht erwärmen; wir halten die religiöse Bildung für einen notwendigen und wichtigen Teil der Bildung, den die Schule nicht entbehren und daher auch keinem anderen Institut überlassen kann. Wir wollen aber auch keine einseitige Staatserziehung, keine Staatsdressur; unser Bildungsideal sind solche sittliche Persönlichkeiten, die sich am Kulturleben ihrer Zeit im Sinne der Vervollkommnung und Veredlung desselben mit Erfolg beteiligen können. In erster Linie steht allerdings hier das Kulturleben des

nationalen Staates; ein im ganzen einheitlicher nationaler Geist, getragen von einer im wesentlichen gemeinsamen Welt- und Lebensanschauung, ist eine Bedingung für sein Bestehen und seine Fortentwicklung nach der Seite der Veredlung. Daß aber die Simultanschule die konfessionellen Gegensätze nicht schärft, sondern mildert, das kann man da deutlich sehen, wo sie, wie z. B. in Worms, seit ca. achtzig Jahren bestehen; trotz aller klerikalen Hetzerei, die namentlich in neuerer Zeit seitens eines Teils des Klerus mit Wucht betrieben wird, gelingt es nicht, einen wirklich tiefen konfessionellen Spalt in die konfessionell gemischte Bevölkerung auf die Dauer zu bringen. Darüber, daß der Staat in der konfessionellen Schule die Ueberwachung des Religionsunterrichts der Kirche überlassen soll, wie der Verfasser fordert, streiten wir mit ihm nicht; das ist für uns ganz selbstverständlich. Ja, wir sind der Ansicht, daß der Staat, wenn er sich prinzipiell für die konfessionelle Volksschule erklärt, konsequent auch die ganze Schulverwaltung in die Hände der Kirche legen muß; die Konfession ist ja dann das herrschende Prinzip und wird von der Kirche und nicht vom Staat vertreten. Die Kirche wird auch, wie ja die Geschichte lehrt, in diesem Falle jedes Hineinregieren des Staates in die Konfessionsschule als einen Eingriff des Staates in ihre Rechte ansehen, den sie bekämpfen muß und von jeher bekämpft hat; sie gibt nicht mit dem Verfasser zu, daß die Volksschule eine Schöpfung des Staates ist, und noch weniger, daß der Staat ein Recht auf diese Schöpfung hat. Und auch Dr. Haller neigt der geistlichen Schulaufsicht zu, weil er in ihr die beste Garantie für die Erhaltung des konfessionellen Charakters der Volksschule erblickt; er hält den Geistlichen auch für den geeignetsten Schulaufseher und fordert nur, daß er sich „zu seiner theologischen auch eine gute philosophisch-pädagogische Bildung in Theorie und Praxis" aneignen, durch ein wissenschaftliches Zeugnis nachweisen und dieselbe fortgesetzt erweitern soll. Wir meinen: „Niemand kann zweien Herren dienen", das sei ein wahres Bibelwort. Daß „in der Forderung der Konfessionalität auch eingeschlossen ist, daß die Religionsgemeinschaften einen wesentlichen Anteil an der Anstellung der Lehrer, Auswahl und Ausarbeitung der Lehrbücher, Verteilung des Lehrstoffs, Ausfertigung der Lehrpläne, überhaupt der Schulleitung haben", bestreiten wir nicht; es ist eine einfache Konsequenz. Aber auffallend ist es, daß nun auf einmal der Verfasser von einem paritätisch-christlichen Staat redet; also gibt es einen Begriff „paritätisch-christlich", der Wirklichkeit hat! Und doch bestreitet man die Möglichkeit eines „paritätisch-christlichen" Religionsunterrichts! „Die christliche Glaubensüberzeugung ein Gemeingut der Nation werden zu lassen, muß," nach des Verfassers Ansicht, „eine Hauptsorge des Staates sein"; aber welche christliche? Es muß dann doch eine „christliche" Glaubensüberzeugung geben und nicht bloß eine evangelische und katholische; denn nur „eine" kann Gemeingut werden. Und im Grunde genommen ist das auch die Ansicht von Dr. Haller; denn S. 32 seiner Schrift sagt er: „Es ist ein Unterschied zwischen dem unwandelbar Christlichen und der an sich wandelbaren dogmatischen Theorie." Dieses „unwandelbar Christliche", denke ich, sollte das Gemeinsame sein, das im christlichen Religionsunterricht der Schule gelehrt wird; das kann nun doch unmöglich in Widerspruch treten mit Haus und Kirche, wenn diese auf dem rechten Weg sind. Sind sie es aber nicht, nun, dann ist es erst recht eine Aufgabe der Schule, eine Generation heranzuziehen, die diese auf den rechten Weg bringt; erst wenn die Volksschule diese Bahnen wandelt, geht sie den Weg, den ihr Pestalozzi angewiesen hat. Denn dieser

hat ihr die Erziehung der religiös-sittlichen Persönlichkeit als Ziel gesetzt, nicht aber die Erzeugung des Kirchenglaubens in den Kindern; das aber ist bis heute ein Traum geblieben, weil man noch immer an die Stelle der religiös-sittlichen die religiös-kirchliche Schulung setzt. Es ist in der Tat die höchste Zeit, daß wir diesen Weg verlassen und neue Wege einschlagen; wir müssen unbedingt den Stoff unseres Religionsunterrichts sichten, müssen „unbestochen von ehrwürdigem Alter und poetischem Reiz aus dem künftigen Kodex der humanen Religion alles streichen, was mit den Erkenntnissen und Bedürfnissen des Zeitalters nicht übereinstimmt", müssen „als Dichtung für eine höhere Stufe aufsparen und als Dichtung unumwunden mit anderen Dichtungen behandeln, was Dichtung ist" (Prof. Dr. Vetter, Schule und Kirche im alten und neuen Jahrhundert).

Die Erhebung der Simultanschule zum Prinzip würde die betreffenden Staaten allerdings in einen heftigen Kampf mit der Kirche verwickeln; aber sie würden unzweifelhaft bei der nötigen Energie und Konsequenz daraus als Sieger hervorgehen und dann vor vielen Unannehmlichkeiten bewahrt sein. In welche unangenehme Lage der Staat durch das Prinzip der Konfessionsschule versetzt werden kann, das lehren die Vorgänge des letzten Jahres in München und in Posen. Daß der Klerus nicht duldet, daß ein katholischer Oberlehrer, der in gemischter Ehe lebt und seine Kinder protestantisch erziehen läßt, an die Spitze einer katholischen Schule gestellt wird, ist leicht begreiflich; es sind eben die Konsequenzen des Prinzips der Konfessionsschule. Das bayrische Episkopat hatte sich zunächst beschwerdeführend an das kgl. Staatsministerium gewandt; es wurde aber seitens desselben der Beschwerde keine Folge gegeben. Darauf wandte es sich in einer Immediateingabe an den Prinzregenten mit der Bitte, „daß der Anstellung von solchen kirchlich untreuen Lehrern an katholischen Volksschulen für alle Zukunft vorgebeugt, die bereits geschehenen aber durch entsprechende Veränderungen in tunlichster Bälde behoben werden"; auch diese Eingabe hatte keinen Erfolg. Allein damit ist die Sache nicht aus der Welt geschafft; der Klerus gibt so leicht ein Ziel nicht auf und wird den genannten Fall zu seinen Zwecken ausnutzen. Noch deutlicher zeigen die Wichtigkeit, ja die Notwendigkeit der Simultanschule für die Erhaltung des Staates die Vorgänge in Wreschen in Posen. Hier weigerten sich auf Anstiften der Geistlichkeit die Kinder, im Religionsunterricht Deutsch zu reden; da sich die Eltern sogar zur Erstürmung des Schulhauses hinreißen ließen, so wurden eine Anzahl derselben schwer bestraft. Mit dem konfessionellen Religionsunterricht ist der polnische Geist und der Haß gegen das Deutschtum den Kindern eingepflanzt worden; will die Regierung die konfessionelle Schule mit dem konfessionellen Religionsunterricht, so muß sie auch die Folgen davon tragen. Daß die katholische Geistlichkeit mit ihrem Kampf gegen die Simultanschule nur ihre Interessen im Auge hat und nicht die des Staates, sollten die Staatsmänner nun doch endlich einsehen; aber für sie ist ja bekanntlich gar häufig die Geschichte nur dazu da, um nichts aus ihr zu lernen. Die zeitige preußische Regierung geht auf diesem Gebiete mutig rückwärts; sie wird bald auf dem Gebiete des Volksschulwesens nur noch die Rolle des Zahlmeisters und Nachtwächters spielen. Bekannt ist ja, wie sie in Elbing, wo alle Mädchenschulen in Simultanschulen verwandelt worden waren, Ende der siebziger Jahre die Umwandlung der Knabenschulen in Simultanschulen untersagte; sie arbeitet seit dieser Zeit beständig daran, die Mädchenschulen auch wieder in Konfessionsschulen umzuwandeln und soll jetzt daran sein, ihr Ziel zu erreichen. Und in diesem Kampfe gegen die Simultanschulen reichen

die Orthodoxen den Ultramontanen die Hand; sie verleugnen das evangelische Christentum und den in ihm enthaltenen freien Geist. Sie sehnen den Zustand herbei, wie er jetzt in Holland besteht, wo ein evangelisch-orthodoxer Minister, ein früherer Pfarrer, an der Spitze eines aus fünf Orthodoxen und drei Ultramontanen bestehenden Ministeriums steht; „auch für Deutschlands Zukunft", schreibt die „Evangel. Volksschule" (Deutsche Lehrerztg.), „und die Entwicklung der Dinge auf dem Schulgebiet bei uns hat uns die Ernennung Dr. Kuypers zum Premierminister in Holland mit neuer Hoffnung und neuem Mut erfüllt". Die Hauptaufgabe des Ministeriums Kuypers gilt nämlich der Umwandlung der seit 1806 in Holland bestehenden Simultanschulen in Konfessionsschulen; leider hat man in Holland konfessionell mit religiös und sogar mit christlich als identisch gesetzt und daher die Simultanschule zu einer religionslosen Schule gemacht, was ein großer Fehler war und nun natürlich den Gegnern der Simultanschule die beste Waffe in die Hand gibt.

Diese ergreifen jede Gelegenheit, um die Simultanschule aus der Welt zu schaffen oder wenigstens illusorisch zu machen; das zeigt deutlich die Auslegung eines im verflossenen Jahre vom preußischen Kultusminister ausgegangenen Erlasses seitens der Ultramontanen. In der Simultanschule in Ems hatte ein evangelischer Lehrer den Papst Gregor VII. ein Scheusal genannt, was durchaus ungehörig war; ein anderer evangelischer Lehrer hatte bei der Besprechung des Gedichts „Der Räuber und das Kruzifix" den Kindern das Kreuzzeichen durch Vormachen erklärt, wobei einige Kinder gelacht haben sollen; und endlich hatte ein dritter evangelischer Lehrer in der Besprechung des Gedichtes „Der Graf von Habsburg" bei den Worten „das meinen Schöpfer getragen" auf die Unterscheidung zwischen der katholischen und evangelischen Abendmahlslehre hingewiesen. Die Spürnase eines Hetzkaplans hatte das aus seinen Beichtkindern herausgebracht; der Staat lieh leider den Anklagen ein offenes Ohr. Darauf erschien ein Ministerialerlaß mit folgendem Wortlaut: „Mit der Beurteilung und Behandlung des Vorgangs in der Schule zu Ems bin ich einverstanden; auch ich bedaure, daß dort die konfessionelle Minderheit über einen Mangel an Schonung ihres religiösen Gefühls zu Klagen Anlaß gehabt hat. Legen an und für sich das Gebot der Duldsamkeit und das staatliche Interesse an einem freundlichen und friedlichen Zusammenleben der Angehörigen der verschiedenen Konfessionen jeder Schule die Pflicht auf, im Unterricht alles zu vermeiden, was die Gegensätze erweitert, und alles zu pflegen, was das unbefangene Zusammenleben zu fördern geeignet ist, so muß die Rücksichtnahme auf den Standpunkt anderer Glaubensgemeinschaften besonders da sorgsam beachtet werden, wo Kinder verschiedener Konfessionen den Unterricht gemeinsam empfangen. Es gilt das nicht nur für paritätische Schulen, sondern ebenso für Konfessionsschulen, in denen sich eine, wenn auch kleine Minderheit von Kindern anderer Konfessionen befindet. Soweit die Behandlung der Unterscheidungslehren im Unterricht notwendig ist, gehört sie in den Religionsunterricht" u. s. w. Die ultramontane Presse benutzte aber sofort diesen an und für sich harmlosen Erlaß für ihre Zwecke; sie wollte aus demselben herauslesen, daß nunmehr im Geschichtsunterricht der Simultanschule vom Papsttum, von Luther u. dgl. nicht mehr geredet werden dürfe. Infolgedessen gab der Evangel. Bund folgende Erklärung ab: „Die Ultramontanen haben letzthin mehrfach in Beschwerden an die Behörde und in Preßangriffen den Versuch gemacht, auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts an höheren und niederen Schulen einen bestimmenden Einfluß

zu gewinnen. Wenn aus Anlaß eines Einzelfalles (Schule in Ems) ein Erlaß des preußischen Kultusministers, der auch für die höheren Schulen Geltung hat, erfolgt ist, so erkennen wir an, daß die dort vertretenen Grundsätze dem Geiste des Protestantismus entsprechen. Wir glauben aber, im Hinblick auf den systematischen Ansturm des Ultramontanismus die Befürchtung aussprechen zu müssen, daß die tatsächliche Wirkung des Erlasses wesentlich darin bestehen wird, den Mut des Gegners unserer deutsch-protestantischen Bildung zu stärken und ihm die Erreichung seines Ziels in greifbare Nähe zu rücken, nämlich: die Behandlung wichtiger Tatsachen und Persönlichkeiten aus der Zeit der Reformation und Gegenreformation als konfessionell strittiges Gebiet aus dem Geschichtsunterricht auszuscheiden. Auf diesem Wege kann unsere Jugend nicht mit jenem „festen und gewissen Geiste" erfüllt werden, wie ihn der Reichskanzler Graf Bülow als Erbe Fichtes festgehalten wissen will. Wir erblicken vielmehr in diesen Vorgängen die große Gefahr, daß einerseits dem Geschichtsunterricht seine charakterbildende Kraft genommen, anderseits die berechtigte Freiheit und damit die Berufsfreudigkeit der Lehrer verkümmert und das Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern durch Hervorrufung von Denunziationen untergraben werde."

In Preußen, wo man die Simultanschule in den siebziger Jahren nur aus politischen Gründen in der Zeit des Kulturkampfes förderte, benutzt man jetzt die Aufhebung derselben wieder aus politischen Gründen, um den Frieden mit dem Ultramontanismus resp. dem Zentrum herzustellen; man kehrt damit wieder zur Praxis Mühlers zurück und behauptet, es ließe sich kein paritätischer Geschichts- und Literaturunterricht in der Schule erteilen. „Im preußischen Staate," schreibt die „Preuß. L.-Ztg.", „sind gegenwärtig annähernd 36000 konfessionelle Schulen vorhanden. Dem Bekenntnis nach gab es evangelische Schulen: 1886: 23122, 1891: 23749, 1896: 24487, 1898: 24505; katholische Schulen: 1886: 10061, 1891: 10154, 1896: 10725, 1898: 10759; jüdische Schulen: 1886: 318, 1891: 244, 1896: 246, 1898: 244; paritätische Schulen: 1886: 515, 1891: 595, 1896: 680, 1898: 660. Während hiernach die Zahl der paritätischen Schulen bis 1896 allmählich zugenommen hat, ist sie in dem darauffolgenden Jahre von 680 auf 660 gesunken. Dieser Rückgang in der Zahl paritätischer Schulen ist hauptsächlich dem Umstand zuzuschreiben, daß in der letzten Zeit der Bosseschen Schulverwaltung selbst für konfessionelle Minderheiten besondere Schulen errichtet worden sind. Bezeichnend für den Geist, der damals die Unterrichtsverwaltung beseelte, ist die Tatsache, daß der Kommissar derselben am 26. März 1895 im Abgeordnetenhause dem Bedauern Ausdruck gab, daß Anträge auf Errichtung besonderer Schulen für konfessionelle Minderheiten seitens der Gemeinden nur äußerst spärlich eingehen. „Wenn aber die heutige Verhandlung," so fuhr er wörtlich fort, „dazu führen sollte, derartige Anträge in größerer Zahl zu zeitigen, so würde damit ein Wunsch der Unterrichtsverwaltung erfüllt sein, der bereits seit langen Jahren besteht." Nach dieser Erklärung wäre also die Begründung besonderer Schulen für konfessionelle Minderheiten eine Hauptsorge der Unterrichtsverwaltung. Dafür braucht sie natürlich Hunderte von Lehrern und Schulhäusern und ebenso auch Hunderttausende, ja Millionen an Zuschüssen zur Unterhaltung der Schulen." Was heute schon in dieser Hinsicht von der Regierung gebilligt oder gar gefordert wird, sagt der ultramontane Abgeordnete Dasbach im preußischen Abgeordnetenhaus: „Für eine Anzahl von 15 evangelischen Schulkindern in Ruthe bei Saar-

stedt wollte die Regierung durchaus eine besondere evangelische Schule einrichten, obgleich die Eltern sich dagegen wehrten. Sie sagten: sie könnten wohl in irgend einer Weise mit der Nachbargemeinde sich vereinigen, und dann würde gegen Zahlung eines kleinen Schulgeldes es gestattet werden, daß die Kinder dort bleiben, oder man würde der Gemeinde behilflich sein, daß sie ihr Schullokal vergrößern könnte, damit sie die 15 evangelischen Kinder aus dem Nachbardorf Ruthe auch noch in der Schule behalten könne. Die Regierung hat schließlich durch dringendes Zureden es durchgesetzt, daß die Gemeinde einwilligte, daß dort eine besondere evangelische Schule für die 15 evangelischen Kinder gegründet wurde und hat eine Beihilfe von 14000 bis 15000 M. gespendet. In Kirchherten bei Cöln, Kreis Bergheim, besteht heute noch eine evangelische Schule, die nur von zwei evangelischen Kindern besucht wird. Die politische Gemeinde hat die Verpflichtung, nach Abzug der vom Staate gewährten gesetzmäßigen Beiträge von 500 M. noch 1391 M. alljährlich zur Unterhaltung dieser Schule zu bezahlen. Die Königliche Staatsregierung hat in dem langen Kampf von vier bis fünf Jahren es fortwährend abgelehnt, diese Schule aufzulösen." Daß eine schlesische Regierung vernünftig genug war, eine nur von drei Kindern besuchte Schule auflösen zu wollen, tadelt derselbe Abgeordnete noch härter, weil es sich in diesem Falle um eine katholische Schule handelte; er verlangt natürlich, und wer will ihm das verdenken, für die katholische Bevölkerung dasselbe, was die Regierung für die evangelische tut.

In München erklärten die Eltern durch Einschreibung von über 12000 Schulkindern von etwa 54000 Schulkindern, daß sie bereit seien, ihre Kinder in eine Simultanschule zu schicken; „zieht man," so schreibt die „Tägl. Rundschau," in Betracht, „daß viele Eltern lediglich aus Furcht vor Unbequemlichkeiten oder aus Zaghaftigkeit nicht offen mit ihrer Ansicht hervorgetreten sind, so wird man wohl behaupten können, daß weit über ein Viertel der interessierten Bevölkerung Münchens für die Simultanschule ist. Daraus ergibt sich dann weiter die unbedingte Notwendigkeit der Einrichtung von Simultanklassen, zumal der Prozeß der fortschreitenden konfessionellen Mischung in München immer schneller vor sich geht. Die Aufrechterhaltung der alten Simultanschulverordnung von 1883 wird überhaupt nicht mehr möglich sein."

In neuerer Zeit sind vielfach Stimmen laut geworden, welche für eine gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen eintreten; man weist dabei auf die Tatsache hin, daß eine solche ja in kleineren Orten schon längst aus Sparsamkeitsrücksichten und in Amerika aus Prinzip stattfinde und die Erfolge in jeder Hinsicht befriedigend seien. Wenn nun auch, so sagt man weiter, anderseits die oben bezeichneten Unterschiede in den Anlagen zwischen den beiden Geschlechtern nicht zu leugnen seien, wenn besonders das Tempo der Entwicklung bei den Mädchen anfangs schneller und dann langsamer sei als bei den Knaben, so könne das kein hinreichender Grund zu einer Trennung vom ersten Schuljahre an sein; denn gerade die gegenseitige Beeinflussung und der gegenseitige Ausgleich sei für die Entwicklung beider Geschlechter von besonderem Wert. Auch der Einwand, es könnte die gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter in sittlicher Hinsicht nachteilige Folgen haben, wird zurückgewiesen; man macht dagegen geltend, daß der gemeinsame Verkehr derselben außerhalb der Schule doch nicht verhindert werden könne. Wir sind der Ansicht, daß eine gemeinsame Erziehung der beiden Geschlechter bis zu der Zeit, wo der spätere Beruf auch bei der Schulbildung berücksichtigt werden muß,

recht gut möglich ist, daß man aber die Vorteile derselben vielfach überschätzt; jedenfalls ist aber von da an, wo der spätere Beruf in der Bildung berücksichtigt werden muß, eine Trennung der Geschlechter in der Schule wünschenswert.

Die neue Organisation der Berliner Gemeindeschulen hat nicht die von dem Berliner Lehrerverein gewünschte Gestaltung angenommen; daß sie aber einen Fortschritt bedeutet, wird von ihm zugestanden. In Berlin bestand seither noch, wie in vielen preußischen Großstädten, das sechsklassige Schulsystem; im verflossenen Jahre erschien dann endlich der Entwurf zu einem Grundlehrplan, nach dem das sechsklassige Schulsystem in ein sieben- resp. achtklassiges verwandelt werden sollte. Im Prinzip wurde das achtklassige Schulsystem in demselben anerkannt; der frühere Schulrat von Berlin, Bertram, entwickelte jedoch in seiner Denkschrift über die Neugestaltung der Berliner Gemeindeschulen einen eigenartigen Plan bezüglich dieses Schulsystems. „Die unerläßliche Lehraufgabe der allgemeinen Volksschule," heißt es darin, „kann und soll von normalen Kindern unter normalen Verhältnissen in sechs Schuljahren bewältigt werden. Nach dem sechsten Schuljahre scheiden sich die normalen Kinder in zwei Gruppen; die einen gehen zu höheren Schulen, die andern werden in zwei Oberklassen der Gemeindeschulen für ihren bürgerlichen Beruf im Denken und Wissen, im Können und Wollen weiter vorbereitet. Danach hat die allgemeine Volksschule sechs aufsteigende Klassen, und danach ist für uns die Gemeindeschule in den sechs aufsteigenden Klassen die allgemeine Volksschule, in den Oberklassen dagegen die Volksschule im engeren Sinne. Je nach dem Bedürfnis des Schulbezirks, d. h. der Zahl der für sie reifen Kinder, werden eine Oberklasse oder zwei aufsteigende Oberklassen angenommen; das Ziel ist also in diesem Sinne die Gemeindeschule mit acht Klassen, so aber, daß an gewissen Stellen die zwei Oberklassen als zwei Abteilungen einer einzigen erscheinen." Es sollte doch in einem Schulsystem, das einen solchen Umfang hat wie das Berliner, möglich sein, zwei Oberklassen zu bilden und so das achtklassige Schulsystem rein durchzuführen; der Plan des Schulrats hat in dieser Hinsicht seine Schatten auf den Entwurf des Grundlehrplans geworfen, sodaß in demselben eigentlich das siebenklassige Schulsystem mit einem Anhängsel erscheint, in dem eigentlich nur eine Wiederholung stattfindet. Der Kultusminister versagte aber die Genehmigung des Entwurfs und gab seine Gründe dafür in einem Erlaß kund. Es heißt darin: „Es erscheint natürlich — und ist mehrfach nicht ohne Erfolg durchgeführt worden — in großen städtischen Schulsystemen den Lehrstoff der acht Schuljahre auf acht aufsteigende Jahresklassen zu verteilen. Eine solche Gliederung ermöglicht Jahrespensen, welche so bemessen sind, daß sie auch bei gefüllten Klassen nicht nur äußerlich angeeignet, sondern ohne Hast gründlich durchgearbeitet werden können. Die Beschränkung der Jahresaufgaben erleichtert das gleichmäßige Vorrücken aller Schüler und gewährleistet bei verständig gehandhabter Versetzung die Vollendung des Lehrgangs für die große Mehrzahl der Kinder. Da indes in Berlin der starke Zustrom von außen und die Bewegung der Bevölkerung innerhalb des Stadtbezirkes jeder Gemeindeschule auf allen Stufen fortgesetzt neue Elemente zuführen, die sich erst einleben und einarbeiten müssen, und da nicht selten auch normal begabte Kinder bei längerer Erkrankung oder bei besonders ungünstigen häuslichen und wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern zurückzubleiben gezwungen sind, so wird der Lehrplan der Gemeindeschule mit diesen unabweisbaren Tatsachen zu rechnen haben. Es wird

jedenfalls dafür gesorgt werden müssen, daß auch diejenigen Kinder, welche bereits mit der vorletzten Jahresklasse die Schule verlassen, eine für die nächsten Bedürfnisse des Lebens ausreichende Bildung mitnehmen. Damit wird bei der Bemessung der Lehraufgabe für die zweite (zweitoberste) Klasse namentlich in den ethischen Fächern auf die mit dieser Klasse ausscheidenden Kinder besondere Rücksicht zu nehmen sein. Diejenigen Schüler und Schülerinnen, welche die sieben Klassen in sieben Jahren regelmäßig durchlaufen haben, treten im letzten Schuljahre in die Oberklasse über, die möglichst für jedes von einem Rektor geleitete Schulsystem gesondert einzurichten ist, da erst sie den normalen Abschluß der Berliner Gemeindeschule darstellt. Die Aufgabe dieser Oberklasse wird es weniger sein, neuen Lehrstoff zu verarbeiten, als in allem praktischen gründlich und zweckmäßig zu üben, namentlich aber durch die Behandlung eigens für diesen Zweck ausgewählter Lehraufgaben in den verschiedenen Fächern ein erstes Verständnis der Schüler anzubahnen für die ihnen später als lebendigen Gliedern des Staates, der Kirche und der Gesellschaft obliegenden Pflichten, und ihnen einen ersten Einblick zu geben in das gegenwärtige Leben und Arbeiten ihres Volkes und der Menschheit. Die Erfahrung wird lehren, ob einsichtige Eltern nicht auch für Kinder, die ihre gesetzliche Schulzeit schon mit der zweiten Klasse abgeschlossen haben, den ins Leben hinausweisenden Unterricht dieser Oberklasse suchen werden. Ich bin überzeugt, daß die Opferwilligkeit der Stadt solchen Schülern ein neuntes Schuljahr in der Oberklasse gern zugestehen wird."

Auf Veranlassung des Kultusministers wurde nunmehr der Entwurf einer Kommission überwiesen, die aus Vertretern der städtischen Schuldeputation, Schulinspektoren, Rektoren, Lehrern und Lehrerinnen zusammengesetzt war; aus den Beratungen derselben ist ein neuer Lehrplan hervorgegangen, der nunmehr vorliegt. „Die Gemeindeschule," heißt es darin, „gliedert sich in acht aufsteigende Klassen, bezw. Jahrgänge und drei Stufen; die untere umfaßt drei, die Mittelstufe zwei und die obere ebenfalls drei Schuljahre. Ob die Klassen von acht bis eins zählen oder, wie jetzt, mit der siebenten beginnen und mit einer ‚Oberklasse' schließen, ist nebensächlich; die Entscheidung darüber soll der Schuldeputation überlassen bleiben."

In den beiden vorhergehenden Jahresberichten ist über die Organisation der Volksschule mit Rücksicht auf die Begabung resp. die Leistungen der Kinder eingehend die Rede gewesen; denselben Gegenstand behandelt Herr Lehrer Ehrig in einer Abhandlung: Welche Maßnahmen sind zu ergreifen, damit auch schwächer befähigte Kinder das Ziel der einfachen Volksschule erreichen? (Prakt. Schulm., 50. Bd., H. 3.) Er will auf Grund von Personalbogen, die von den Eltern aufgestellt werden, im Verein mit der körperlichen und geistigen Untersuchung die Kinder bei der Aufnahme in die Schule nach der Begabung resp. Leistungsfähigkeit in Klassen verteilt haben; sie sollen dann in diesen Klassen zwei Jahre unterrichtet werden, worauf eine nochmalige Scheidung nach dem Stande der geistigen Entwicklung stattfinden soll. „Von dieser Zeit an wird keine Trennung mehr vorgenommen; die nun definitiv Getrennten werden bis zu ihrer Entlassung zusammen unterrichtet. Bis zum vierten Schuljahre haben alle Klassen denselben Lehrplan, damit die zweimalige Trennung der gut- und schlechtbefähigten Schüler keine Schwierigkeiten bereitet." Herr Ehrig verkennt nicht die Schwierigkeiten, die mit dieser „Scheidung" verknüpft sind; „einmal ist es schwer, durch eine kurze Prüfung das wahre Wesen des Kindes zu erkennen, und dann täuscht die elterliche Eitel-

keit sich oft über den eigentlichen Zustand des Kindes, so daß die Aussagen der Eltern unzuverlässig werden." Wir könnten noch andere Unzuträglichkeiten und Schwierigkeiten hinzufügen — welche Lehrer sollen bei großen Schulsystemen mit dem Arzt die Untersuchungen vornehmen? welche Zeit nimmt dieselbe in Anspruch? wird sie immer sorgfältig und unparteilich durchgeführt? u. s. w. —; doch die von Herrn Ehrig an- und zugegebenen Schwierigkeiten genügen. Wir entgehen denselben aber durch die Organisation, welche Referent in Worms eingeführt hat („Pädag. Jahresbericht" 1900) und die sich bewährt. Entschieden müssen wir uns auch gegen die „Nachhilfklassen" erklären, in denen aus allen Klassen die Kinder zusammengetan werden, „welche in dem einen oder anderen Fache, vielleicht im Rechnen oder Deutsch, nicht fortkommen"; die Kinder kommen dann in fremde Hände und können, wenigstens nicht bald, nicht ihrer Individualität gemäß, resp. ihren individuellen Mängeln entsprechend behandelt werden, selbst wenn bei dem betreffenden Lehrer der beste Wille dazu vorhanden ist. Solche Kinder aber in den Fächern, in denen sie minderwertig sind, Klassen früherer Schuljahre zuzuweisen, hat, abgesehen von sonstigen Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten, wohl keinen besonderen Nutzen für die Kinder; der Lehrer, auch der beste, wird dieselben immer mehr oder weniger als Fremdlinge betrachten und seine Zeit denselben nicht opfern, die er seinen Kindern entziehen muß. Der Verfasser macht noch mancherlei Vorschläge, die wir für unpraktisch halten, und gibt auch gute Ratschläge für Unterricht und Erziehung, die beachtenswert sind; aber die Lösung der Frage findet er nicht. Und doch ist sie so einfach! Man gebe nur jedem Lehrer unter die Zahl seiner Pflichtstunden wöchentlich zwei Stunden für Nachhilfeunterricht an seine schwachen oder aus irgend einem Grunde in einem Fache zurückgebliebenen Schüler und überlasse es ihm, dieselben auch in vier halben Stunden zu halten; er kennt die Mängel seiner Schüler und kann ihnen durch individuelle Behandlung, soweit als möglich, leicht abhelfen.

Wie die Organisation der achtklassigen Volksschule unter Berücksichtigung der Befähigung der Kinder durchgeführt werden kann, ist im vorjährigen Bericht eingehend dargelegt worden; wir haben uns gegen eine Scheidung der Kinder vom zweiten oder dritten Schuljahre an nach der Begabung, wie Herr Schulrat Sickinger s. Zt. vorgeschlagen, erklärt und gezeigt, wie wir seit Jahren eine Organisation durchgeführt haben, die allen berechtigten Forderungen entspricht. „Die Scheidung der Schüler in gutbegabte und schwachbegabte dürfte nicht nur bei den Eltern auf starken Widerstand stoßen, sondern leicht auch bei den Kindern gewisse sittliche Fehler, wie Einbildung und Hochmut auf der einen, Kleinmut und Neid auf der andern Seite begünstigen. Sie würde dem Lehrer der Schwachbegabten bei der großen urteilslosen Menge den Ruf eines minder tüchtigen und minder vertrauenswürdigen Erziehers eintragen, den Lehrer der gutbefähigten Schüler aber leicht verleiten, nicht nur zu hastig im Unterricht vorwärts zu drängen und so letztere an Leib und Geist zu schädigen" u. s. w. (Dr. Lange, Die Schwachen in der Schule. Pädag. Studien 1901, H. 2.). Durch die Schwachen in der Klasse wird der Lehrer immer wieder gemahnt und genötigt, streng methodisch in seinem Unterricht zu verfahren.

Ueber die Bedeutung der Hilfsschule in pädagogischer und volkswirtschaftlicher Hinsicht hielt der Leiter der Hilfsschule in Görlitz, Hanke, auf dem dritten Verbandstag der Hilfsschulen, der im April des verflossenen Jahres in Augsburg stattfand, einen Vortrag. Er stellte folgende Leitsätze auf, die er in seinem eingehenden Vortrage begründete: 1. Die

Hilfsschule ist ein notwendiges Glied im Organismus der auf psychologischem Prinzip aufgebauten Erziehungsschule; 2. sie ist in hervorragender Weise berufen, die Lehren der pädagogischen Pathologie zu beachten und durch ihre eigenartigen Erfahrungen am weiteren Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik mitzuwirken; 3. für vollsinnige, geistig geschwächte Kinder mit geringer oder fehlerhafter Bildsamkeit, die aber zweckmäßigerweise in Familienerziehung bleiben können, ist die Hilfsschule am besten geeignet zur individuellen Schulung der Geisteskräfte und zur Erziehung für das spätere Gesellschafts- und Erwerbsleben; 4. die öffentlichen Schulen werden dadurch, daß sie schwachbefähigte Kinder der Hilfsschule überweisen können, in den Stand gesetzt, ihre unterrichtlichen und erziehlichen Aufgaben besser zu erfüllen; 5. die Hilfsschule wirkt volkswirtschaftlich, indem sie ihre anormalen Kinder vor weiteren Schädigungen zu bewahren sucht, vor falscher Beurteilung und deren Folgen schützt und sie der Familie und der Gesellschaft als erwerbende Kräfte erhält. Die Hilfsschule soll dazu beitragen, daß geistig minderwertige Kinder, die in ihrer geistigen Entwicklung mit den normalen nicht gleichen Schritt halten können und deren geistige Entwicklung überhaupt eine gewisse, nicht weit gesteckte Grenze nicht überschreitet, sich gemäß ihrer Anlagen entwickeln und für eine praktische Tätigkeit im Leben vorbereitet werden; der Mangel der minderwertigen Kinder liegt gewöhnlich und hauptsächlich in der Urteilskraft, in dem Unvermögen, die Sinneseindrücke unter einen allgemeinen Gesichtspunkt zu stellen. Auf anschauliches Erfassen, Unterscheiden und Vergleichen der Dinge und Erscheinungen ist daher beim Unterricht dieser Kinder besonderer Nachdruck zu legen; der Anschauungskreis selbst ist und bleibt bei ihnen ein eng begrenzter.

Auf der Konferenz für das Idiotenwesen und die Schulen für schwachsinnige Kinder hielt Direktor Barthold einen Vortrag über „Die Idiotenanstalten und die Hilfsschulen, eine Grenzregulierung". Als Idioten bezeichnet der Referent diejenigen abnormen Kinder, welche von der Geburt oder den ersten Lebensjahren an durch Gehirnerkrankungen in der geistigen Entwicklung geschädigt wurden; die Schädigung kennzeichnet sich durch einen Schwächezustand der geistigen Betätigung, der verschiedene Grade hat. Ist er so stark, daß eine weitere geistige Entwicklung unmöglich ist, so ist das Kind bildungsunfähig; bei ihm handelt es sich nur um Pflege. Die noch bildungsfähigen Kinder gehören in die Idiotenanstalt; in ihr sollen die noch entwicklungsfähigen Anlagen soweit als möglich entwickelt werden. Zu den schwachbefähigten Kindern sind diejenigen Kinder zu rechnen, welche sich nicht in regelmäßigem Gang die Kenntnisse und Fertigkeiten der Volksschule aneignen können; sie gehören in die Hilfsklassen.

In einem preußischen Ministerialerlaß vom 6. April 1901 heißt es über die Entwicklung der Hilfsschulen: „Die Entwicklung dieser Art von Schulen hat seit Aufnahme der letzten Statistik im Jahre 1896 einen erfreulichen Fortschritt gemacht. Seitdem die Bedeutung solcher Anstalten allgemein anerkannt und in betreff ihrer Einrichtung und Leitung eine weitgehende Uebereinstimmung der Ansichten zur Geltung gelangt ist, hat die Zahl der Hilfsklassen erheblich zugenommen. Während im Jahre 1894 in 18 Städten 37 Hilfsschulen mit etwa 700 Kindern und 1896 in 25 Städten 37 derartige Schuleinrichtungen mit zusammen 2017 Kindern bestanden, gibt es jetzt in 45 Städten 91 solcher Anstalten mit zusammen 4728 Schulkindern in 233 Klassen. (In ganz Deutschland bestanden 1901 131 Hilfsschulen mit 7771 Kindern in 384 Klassen. Der Ref.) Nach den vorliegenden Berichten darf angenommen werden, daß die unterricht-

lichen Leistungen dieser Klassen durchweg genügend, zum nicht geringen Teil sogar recht gut sind. Auch liegt kein Grund vor, daran zu zweifeln, daß die gesundheitliche wie unterrichtliche Ausstattung der Hilfsklassen in der Regel ausreichend ist. Nur der Umstand, daß noch an mehreren Orten von der Mitwirkung der Aerzte abgesehen wird, verdient besonders hervorgehoben zu werden, da er zeigt, daß noch in einem der wichtigsten Punkte eine Meinungsverschiedenheit zu beseitigen ist. Unter Hinweis auf das hierüber in dem Erlaß vom 16. Mai 1894 — U. III. A. 1030 — Gesagte mache ich auf die in der Schularztfrage in letzter Zeit geführten Verhandlungen und zugleich darauf aufmerksam, daß auch nach dem vorliegenden Verzeichnis die überwiegende Mehrzahl der beteiligten Städte die ärztliche Mitwirkung wenigstens bei der Ausscheidung von Schülern für die Hilfsklassen als erforderlich anerkennt. Die regelmäßige Beteiligung des Arztes bei diesen Klassen ist unentbehrlich. Ich kann daher nur lebhaft wünschen, daß bei der nächsten Zusammenstellung sich keine Hilfsschule mehr finde, bei der nicht die regelmäßige Zuziehung eines Arztes vorgesehen ist. In betreff der Rückversetzung einzelner Kinder aus der Hilfsklasse in die Volksschule wird offenbar nicht überall dasselbe Verfahren beobachtet. An einzelnen Orten werden anscheinend auch ältere Kinder in untere Volksschulklassen versetzt. Dies ist zu vermeiden. Denn nicht nur verursacht der Altersunterschied zwischen den rückversetzten Kindern und den jüngeren Klassengenossen Schwierigkeiten, denen gerade die Hilfsklassen mit vorbeugen sollen, sondern es erhalten auch die zurückversetzten und dann alsbald aus einer unteren Klasse in das Leben zu entlassenden Kinder eine Schulbildung, durch welche sie für ihre Erwerbsfähigkeit nicht genug gewinnen."

Nach dem „Zentralblatt" (1901) bestehen in Preußen in folgenden Städten „Hilfsschulen": Königsberg, Danzig, Berlin, Brandenburg, Charlottenburg, Dahme, Freienwalde, Potsdam, Kottbus, Stettin, Stolp, Posen, Bromberg, Breslau, Görlitz, Königshütte, Magdeburg, Halberstadt, Halle, Erfurt, Nordhausen, Altona, Hannover, Linden, Göttingen, Lüneburg, Osnabrück, Dortmund, Hagen, Schwelm, Kassel, Hanau, Orb, Frankfurt a. M., Barmen, Düsseldorf, Elberfeld, Essen, Krefeld, Bonn, Cöln, Aachen. Die Anstalten sind vorwiegend simultan; nur in Dortmund und Essen sind katholische Hilfsschulen. Meistens trägt die Stadtgemeinde die Lasten; angestellt sind 169 Lehrer, 50 Lehrerinnen, 20 Handarbeitslehrerinnen. Die meisten Schulen sind einklassig und einstufig; eine Anzahl ist aber auch 2—4stufig.

Ueber die Einrichtung der Hilfsschule in Halle a. S. berichtet Lehrer Kunze (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege XIV Nr. 2). Sie ist die älteste in Preußen; sie wurde 1859 errichtet und besteht zur Zeit aus 9 Klassen mit je 25 Schülern, die in 4 Stufen unterrichtet werden. Die Kinder sind oft, nach ihren Leistungen in den einzelnen Fächern, verschiedenen Stufen angehörig und müssen daher unter Umständen verschiedenen Klassen zugeteilt werden. Der Hilfsschule wird der Schularzt besondere Aufmerksamkeit schenken müssen; besonders muß er darauf achten, daß körperliche Gebrechen, Krankheiten an Augen und Ohren u. s. w., ärztlich behandelt werden. Im allgemeinen kann daran festgehalten werden, daß Kinder, die nach zweijährigem Schulbesuch das Ziel der Elementarklasse nicht erreicht haben, zur Aufnahme in die Hilfsklasse vorgeschlagen werden; im einzelnen wird dies auch schon vorher oder nachher, wenn sich deutliche Erscheinungen in dieser Hinsicht zeigen, geschehen. Die Lehrer stellen am Ende des Schuljahres ein Verzeichnis mit genauen Personalien auf (siehe:

Grothe und Kläbe, „Was haben wir erreicht und was erstreben wir?“ und Kläbe, „Anleitung und Formular zur Abfassung von Schülercharakteristiken“, beide Schriften bei Merseburger in Leipzig erschienen); an der Hand desselben geschieht dann die Auswahl seitens des Schulleiters, des Hilfsschullehrers und des Schularztes. Ueber die Tätigkeit des Schularztes bei der Untersuchung schwachbegabter Kinder wird bei der Schularztfrage berichtet werden; über die Mitwirkung des Pädagogen bei der ärztlichen Untersuchung schwachbegabter Kinder wird von dem Leiter der Hilfsschule in Stolp berichtet (Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, Nr. 10). Die „Urteile der Lehrer und Eltern über das Verhalten, die intellektuellen und moralischen Eigentümlichkeiten und über die Gemütszustände der Kinder“ sind für die Untersuchungen des Arztes sehr wertvolle Richtlinien; dem Lehrer gelingt es durch den längeren Verkehr mit dem Kind und seinen Eltern viel leichter, die Familienverhältnisse derselben kennen zu lernen, als dem Arzte, wenn er nicht gerade Hausarzt ist. Die Intelligenzprüfungen endlich sind Sache des Pädagogen, womit aber die Mitwirkung des Arztes nicht ausgeschlossen sein soll.

Auf dem oben erwähnten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands hielt Lehrer Ehrig-Leipzig einen Vortrag über das Hilfsschullesebuch im Anschluß an das Leipziger „Lesebuch für Hilfsschulen“. Die Volksschullesebücher, so führte der Referent aus, bieten für schwachsinnige Kinder teils zu viel, teils zu wenig; die Lesestücke überschreiten einerseits hinsichtlich ihres Inhalts den engen Anschauungs- und Erfahrungskreis der schwachsinnigen Kinder, anderseits unterstützen sie bei denselben nicht die Vermittlung einer ihren Kenntnissen und Fertigkeiten angemessenen und abgeschlossenen Bildung. Auch in sprachlicher Hinsicht entsprechen sie nicht den zu stellenden Anforderungen; Ausdrucksweise und Satzbau sind viel zu hoch für die sprachlich schwachbegabten Kinder. Bezüglich des Inhaltes muß nach des Referenten Ansicht besonderer Wert auf solche Stücke gelegt werden, welche die Gemütsbildung und die Gestaltung des Innenlebens beeinflussen; denn hier fehlt es bei den schwachsinnigen Kindern ganz besonders. Die Verfasser resp. die Herausgeber der betr. Lesebücher waren oft mit Rücksicht auf die Fassungs- und Sprachkraft der schwachsinnigen Kinder genötigt, in sachlicher und sprachlicher Hinsicht Aenderungen vorzunehmen; besonders war dies bei den realistischen Lesestücken der Fall. Wintermann, Leiter der Hilfsschule in Bremen, beanstandet den II. Teil des betr. Lesebuchs, weil er den Anforderungen an ein Hilfsschullesebuch für reifere Schüler nicht entspricht; denn er enthält nach seiner Ansicht zuviel heimatkundlichen (sächsischen) und zu wenig vater- und ausländischen Lesestoff. Es wurde weiterhin geltend gemacht, daß die Bedürfnisse der Hilfsschulen, besonders was den für sie so wichtigen heimatkundlichen Lesestoff anbelange, so verschieden seien, daß es kaum möglich sei, ein für alle brauchbares Lesebuch, selbst wenn man die heimatkundlichen Lesestücke in den Anhang verweise, herzustellen; deshalb ist man zum Teil der Ansicht, man solle auch in der Hilfsschule das Volksschullesebuch gebrauchen. Lehrer Basedow-Hannover sprach hierauf über den Handfertigkeitsunterricht in der Hilfsschule. Der Referent ist der Ansicht, daß „die körperlich ungeschickten und ungelenken Schüler der Hilfsschule durch besondere methodische Unterweisung und zielbewußte Uebungen zum sicheren Gebrauch ihrer Glieder und zur Betätigung ihrer schwachen Kräfte erzogen werden“ müssen; dies soll der Handfertigkeitsunterricht besorgen. Das technische Moment steht also hier im Vordergrund; aber der Handarbeitsunterricht soll auch die praktischen Anlagen und Kräfte in

den Knaben entwickeln und das Auge im scharfen, richtigen Sehen und scharfen Beobachten üben, daneben Formen- und Farbensinn entwickeln und den Sinn für Schönheit fördern. Wir halten gerade für Hilfsschulen die Handarbeit noch aus einem anderen Grund für äußerst wichtig. Hier ganz besonders muß die anschauliche Erfassung der Dinge und Erscheinungen betont werden, denn in den meisten Fällen ist die rein denkende Erfassung gar nicht möglich oder nur in geringem Maße. Diese anschauliche Erfassung ermöglicht aber und unterstützt ganz wesentlich der Handarbeitsunterricht, indem er die Schüler befähigt, das durch Anschauung Erfaßte körperlich darzustellen und so anschaulich in sich aufzunehmen, resp. das Aufgenommene zu befestigen. Deshalb muß aber auch, und der Referent hat diesen Punkt nicht hervorgehoben, sich der Knaben-Handarbeitsunterricht so eng wie möglich an den übrigen Unterricht anschließen, und im Sach-, Formen- und Rechenunterricht muß alles so viel als nur möglich körperlich dargestellt werden. Dies ist aber auch die beste Vorbereitung fürs Leben; denn die erworbenen Kenntnisse werden dabei ins Können umgesetzt, werden praktisch verwertet.

Ueber den weiteren Aufbau der Volksschule durch die auf der allgemeinen Volksschule aufgebaute „Mittelschule" resp. „höhere Bürgerschule" (mit neunjährigem Schulbesuch) ist im vorigen Jahresbericht eingehend berichtet worden. Ries gefällt (a. a. O.) an unserem Plan nur das nicht, daß wir eben die „Mittelschule" auf die allgemeine Volksschule aufbauen und infolgedessen das Französische zu spät einsetzt; was er sonst vorbringt, ist von uns schon im vorigen Jahre widerlegt worden. Für uns ist die fremde Sprache in der „Mittelschule" ein Nebenfach; die wenigsten Schüler derselben machen später wirklich Gebrauch davon und deshalb genügt es, wenn sie in der „Mittelschule" einen guten Grund legen, auf den sie in der „Fachschule" weiterbauen können, wenn sie für ihren Beruf fremdsprachliche Kenntnisse benötigen. Es gibt aber anderseits viele Fachmänner, welche der Ansicht sind, daß der fremdsprachliche Unterricht nur dann mit Erfolg einsetzen kann, wenn in der Muttersprache ein fester Grund gelegt worden sei; auch Schiller gehört zu ihnen. „Ich halte," sagt er (Aufsätze über die Schulreform II), „diese grundlegende Bildung in der Muttersprache, die solid grammatisch sein muß, für so wichtig, daß ich ohne Bedenken die beiden unteren Klassen unserer höheren Schulen von dem fremdsprachlichen Unterricht befreien, sie lediglich der Muttersprache zuweisen und zugleich in diesen beiden Jahren den naturwissenschaftlichen Anschauungsunterricht, den erzählenden Geschichtsunterricht und die Länderkunde intensiv pflegen würde." Können aber die „höheren" Lehranstalten den fremdsprachlichen Unterricht, der in allen zu den Hauptfächern zählt, mit dem sechsten Schuljahre beginnen lassen, so kann die „Mittelschule", in der er nur Nebenfach sein kann, ihn getrost mit dem siebenten beginnen lassen. In Essen wird 1902 eine paritätische Knaben-Mittelschule ins Leben treten, die sich auf die vier unteren Klassen der Volksschule aufbaut und noch weitere fünf Klassen hat; die französische Sprache wird als obligatorischer Lehrgegenstand in den Lehrplan aufgenommen.

Die „Fortführung der Schulklassen" wird von Rektor Rude in der „Deutschen Schule" (1900 5/6; 1901, 12) eingehend behandelt; er legt auf Grund von Erhebungen ihre Licht- und Schattenseiten dar. Als Vorteile werden hauptsächlich bezeichnet: Der Lehrer lernt seine Schüler und ihre Leistungen bei der Fortführung gründlicher kennen als bei dem stehenden System und kann daher die Individualität und die

häuslichen Verhältnisse der Schüler besser beurteilen; dadurch aber werden Erziehung und Unterricht einheitlicher, das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer, Haus und Schule inniger; der Lehrer selbst vergrößert seine Kenntnisse und Fertigkeiten, indem er die Entwicklung seiner Schüler genau und während einer längeren Zeit beobachten kann und seine Stoffkenntnisse mit der Fortführung nach oben erweitert; er arbeitet infolgedessen auch mit mehr Interesse und, da er den Entwicklungsstandpunkt seiner Schüler genau kennt, auch mit größerem Erfolg. Demnach wird von der Mehrzahl der Schulmänner, welche Rude eine Beantwortung seiner Anfragen hatten zugehen lassen, nicht die „Durchführung", wohl aber die „Fortführung" der Klassen als Regel befürwortet; und auch von der Regel muß es Ausnahmen geben. Referent hatte s. Zt. die Absicht, auch seine diesbezüglichen Erfahrungen Herrn Rektor Rude zukommen zu lassen; aber, wie es so geht, im Drang der Geschäfte war es verpaßt worden, und will er es daher an diesem Orte nachholen. Unsere Beurteilung beruht auf einer Erfahrung während 14 Jahren; sie hat sich bewährt. Als Regel lassen wir die Fortführung durch vier Klassen (1.—4., 4.—8. Schuljahr) gelten; als häufige Ausnahme kommt die Fortführung durch 6 oder 2 und die Durchführung durch alle Klassen, als seltene Ausnahme die Abgabe nach einem Jahre vor. Es gibt viele Lehrer, die nach einer Reihe von Jahren sich als mehr geeignet für die unteren oder für die oberen Klassen herausbilden; zu ihnen treten die jüngeren Lehrkräfte, denen man schon wegen des erziehlichen Einflusses nicht die Oberklassen anvertrauen kann, besonders aber nicht die oberen Mädchenklassen. Ganz jungen, in der Praxis völlig unerfahrenen Lehrern sollte man auch nicht den untersten Jahrgang anvertrauen; die Arbeit ist hier zu schwer für sie. Am besten eignet sich für Anfänger der dritte oder vierte Jahrgang; haben sie hier ein Jahr unterrichtet, so gibt man ihnen am besten die Elementarklasse, die sie zwei Jahre führen, dann nochmals zur Elementarklasse zurückkehren und sie vier Jahre führen und dann erst von unten an bis zum 6. oder 8. Jahrgang die Klasse führen. Endlich gibt es in einem großen Lehrkörper immerhin einen oder den andern Lehrer resp. eine oder die andere Lehrerin, der oder die für den Lehrberuf nicht berufen ist; ihm oder ihr kann man bei der größten Nachsicht mit Rücksicht auf das Wohl der Kinder eine Klasse nicht länger als ein Jahr oder zwei Jahre lassen. Daß auch noch sonstige Ereignisse, — Erkrankungen u. s. w. — in die Regel Ausnahmen bringen, möge nur nebenbei erwähnt werden. Unsere Beurteilung bezieht sich außerdem auch nur auf einen großen Schulkörper; bei einem kleinen muß man sich eben nach den Verhältnissen richten.

Die Volksschule (Bürgerschule), welche ihre Schüler nach acht Schuljahren entläßt, kann die Anforderungen, welche unsere Zeit an die Volksbildung stellt, nicht mehr ganz erfüllen; da aber an eine allgemeine Einführung der neunjährigen Schulpflicht aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen nicht zu denken ist, so muß die Fortbildungsschule hier ergänzend eingreifen und kann es auch, wenn sie gut organisiert ist. Sie soll in erster Linie die in der Volksschule erworbene Bildung befestigen, vertiefen und erweitern und sodann in möglichst innige Beziehung zum Beruf des Zöglings setzen; sie darf unter keinen Umständen eine bloße Wiederholungsschule sein, darf aber auch nicht als reine Fachschule die allgemeine Bildung völlig ausschließen. Selbstverständlich muß ja bei denjenigen Schülern, die in acht Schuljahren das Ziel der Volksschule nicht erreicht haben, auch noch Lehrstoff des Volksschulunterrichts in die

Fortbildungsschule hineingetragen werden; immerhin sollte man aber auch hier den Lehrstoff soviel als nur möglich zu dem Beruf des Zöglings in Verbindung setzen. Wie die Fortbildungsschule organisiert sein muß, um wirklich den von ihr erwarteten Erfolg zu bieten, das ist im vorjährigen Jahresbericht eingehend dargelegt worden; diese Forderungen werden im einzelnen sich sogar noch in der Folgezeit steigern müssen, so daß in der Fortbildungsschule wenigstens im 1. Jahr noch wöchentlich an zwei Nachmittagen wenigstens je zwei Stunden während des ganzen Jahres Unterricht erteilt wird.

Die 10. Konferenz der „Zentralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen" (1901) beschäftigte sich auch eingehend mit der Fortbildungsschule; es zeigte sich dabei, daß nicht bloß Staats- und Schulmänner, sondern auch Gewerbtreibende und Sozialpolitiker sich immer mehr für dieselbe interessieren. Es zeigte sich aber auch deutlich, daß seitens der Kirche mächtige Anstrengungen gemacht werden, um sich derselben zu konfessionellen Zwecken zu bedienen; damit aber würde ein Teil des Segens, den ein gut organisiertes Fortbildungsschulwesen unserem Vaterlande bringen kann, verloren gehen. Denn eine Hauptaufgabe der Fortbildungsschule sollte es sein, sozial zu erziehen; sie soll in dem Schüler daher auch ganz besonders die Ueberzeugung schaffen, daß neben dem Trennenden der Konfession und Politik im religiösen und sittlichen Leben so viel uns Einigendes vorhanden ist. Die Fortbildungsschule, die es mit Jünglingen — und hoffen wir bald auch mit Jungfrauen — von 14—17 Jahren zu tun hat, ist dazu viel geeigneter als die Volksschule; hier gerade soll der Schüler unsere nationalen Bildungsschätze, die religiös und sittlich, aber nicht konfessionell sind, auf sich wirken lassen. Es ist von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet völlig unverständlich, wie man kirchlich-konfessionelle Einrichtungen in die Fortbildungsschule hineintragen will und selbst ein sonst liberaler Schulmann sagen kann: „Ein gemeinsamer Gang zum heiligen Abendmahl wird das Zusammengehörigkeitsgefühl auch auf religiösem Gebiete beleben" (Schuldirektor Seyfert, Zur Erziehung der Jünglinge aus dem Volke); will man und kann man hierzu den Jüngling kommandieren, und was sind die Folgen davon? Aber selbst wenn man bei allen Schülern noch annehmen könnte, daß sie aus innerer Ueberzeugung diesen gemeinsamen Gang unternehmen würden, so wäre dies doch nur möglich, wenn man auch die Fortbildungsschule konfessionell gestalten würde.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt man z. B. in allen Kulturländern der Hebung der gewerblichen Bildung; denn man hat erkannt, daß man nach Zertrümmerung der aus dem Mittelalter stammenden Zünfte für einen zeitgemäßen Ersatz Sorge tragen muß. Denn es genügt nicht, daß man für Gewerbe und Industrie durch die technischen Hochschulen tüchtige Offiziere heranbildet; die bedürfen auch einer gut geschulten Mannschaft, um Erfolge erzielen zu können. Der Mangel an einer solchen machte sich im Klein- und Kunstgewerbe bald fühlbar; Eintönigkeit in Form und Farbe, plumpe und ungeschickte Ausarbeitung wurde in demselben bald zur Regel. Die Meister selbst schritten gar oft nicht fort mit der Zeit; sie konnten daher auch unmöglich Lehrlinge heranbilden, die den Forderungen derselben entsprachen. Hierzu kam noch erschwerend die starke Arbeitsteilung infolge des Emporkommens der Großindustrie und die Verdrängung der Handarbeit durch die Maschine. Um dem immer deutlicher hervortretenden Uebelstande abzuhelfen und wieder einen Stab von theoretisch und praktisch wohlausgebildeten Werkführern, Meistern, Vor-

arbeitern und Arbeitern zu erhalten, mußte man die gewerbliche Bildung nach der theoretischen und praktischen Seite ins Auge fassen; man mußte gewerbliche Fortbildungsschulen, technische Mittelschulen, Gewerbschulen und Lehrwerkstätten errichten. Stadtrat Sombart-Magdeburg sprach auf der 31. Generalversammlung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" wie auch auf der XIII. Wanderversammlung des „Verbandes deutscher Gewerbschulmänner" und der X. Generalversammlung des „Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen" (1901) über „die Bedeutung der obligatorischen Fortbildungsschule für die Zukunft Deutschlands" und den „Einfluß des gewerblichen Schulwesens auf die wirtschaftlichen, sozialen und sittlichen Verhältnisse eines Volkes". Er führte dabei die folgenden Gedanken näher aus: „Für ein Volk, für das deutsche, dessen Wirtschaft erheblich von Handel und Industrie beeinflußt wird, ist die allgemeine und gewerbliche Fortbildungspflicht von ähnlicher Bedeutung für das Wirtschaftsleben, wie die allgemeine Militärdienstpflicht für das äußere Gefüge des Staates. Beide dienen zu seiner Erhaltung und tragen, indem sie auch die Erziehung und Bildung der großen Massen des Volkes fördern helfen, gleichzeitig zu dessen sittlicher Kräftigung und Veredelung bei. Das gewerbliche Schulwesen verdankt seine hohe Bedeutung dem Emporblühen von Handel und Industrie. Die riesige Entwickelung derselben hat vielfach auf wirtschaftlichem und sozialem Gebiete veränderte Verhältnisse herbeigeführt. Infolgedessen sind teils gesteigerte, teils ganz neue Anforderungen an das gewerbliche Schulwesen herangetreten, denen es bisher nicht immer in genügender Weise gerecht geworden ist. Eine baldige, zeitgemäße Umgestaltung desselben erscheint geboten, sofern das Streben des Landes auf erfolgreichen Wettbewerb im wirtschaftlichen Kampfe der Völker nicht sinken und eine gedeihliche Weiterentwickelung seiner sozialen Verhältnisse nicht aufgehalten werden soll. Ein gut geordnetes gewerbliches Schulwesen hat die hohen, mittleren und niederen Berufsschichten des Volkes gleichmäßig zu berücksichtigen und muß im stande sein, alle so zu fördern, daß ihre Bildung sich stets auf einer den Anforderungen der Zeit entsprechenden Höhe erhalten kann. Der Unterricht darf sich daher nicht auf die theoretischen und praktischen Erfordernisse des Berufes zur höchstmöglichen Steigerung der Erwerbstätigkeit des Einzelnen beschränken, muß sich vielmehr auf die Volkswirtschaft und die richtige Erkenntnis der Pflichten des Bürgers gegen Staat, Kommune und Gesellschaft erstrecken, in deren Mitten und zu deren eigenem Nutz und Frommen er lebt und einen Beruf ausübt. Je entwickelter das gewerbliche Wissen und Können in einem wohlgeleiteten, industriereichen Staate ist, und je verständnisvoller jeder in demselben für seine Pflichten gegen Staat und Nebenmenschen wird, um so mehr wächst in Friedenszeiten die Aussicht auf Wohlstand und Zufriedenheit des ganzen Volkes. Beides mindert die Ursachen zu Rechtsverfehlungen und fördert auch die Sittlichkeit."

Bezüglich der inneren Gestaltung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens fordert Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München (Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend), daß in dem Lehrplan der betreffenden Schulen drei Gruppen von Lehrgegenständen einen Platz finden müssen: a) die praktisch-gewerblichen, b) die theoretisch-gewerblichen und c) die staatsbürgerlichen. Der praktisch-gewerbliche Unterricht bezieht sich auf Modellieren, Zeichnen, Waren- und Werkzeugkunde und womöglich Werkstattunterricht; er soll von geeigneten Männern aus den betreffenden Berufszweigen erteilt werden. Wir haben im Laufe dieses

Jahres Gelegenheit gehabt, solchen Unterricht in der Handwerkerschule in Haarlem (Holland) kennen zu lernen; auch in Enschede (Holland) befindet sich eine Schule, in welcher solcher Unterricht mit Beschränkung auf die Weberei erteilt wird. Besonders die Ausbildung von Meistern, Werkführern u. s. w. erfordert, die Errichtung von Lehrwerkstätten, denen der Jüngling vom 15.—18. Lebensjahr angehört; für die Aufnahme sollte der Besuch einer höheren Volksschule (neunklassigen Bürgerschule) oder die entsprechende Vorbildung Bedingung sein. An diesen praktisch-gewerblichen Unterricht muß sich eng der Unterricht in Natur- und Erdkunde anschließen, weiterhin auch Geschäftsaufsatz, Rechnen und Buchführung; dieser theoretisch-gewerbliche Unterricht wie auch der staatsbürgerliche muß von Berufslehrern erteilt werden. Der staatsbürgerliche Unterricht umfaßt Bürgerkunde und Lebenskunde (Gesundheitslehre). Die Bürgerkunde läßt sich an die Geschichte des Handwerks und der Industrie leicht anschließen; hier bietet sich auch Gelegenheit, die wichtigsten Momente der vaterländischen Geschichte ins Bewußtsein des Schülers zu rufen und zu vertiefen und die Elemente der Verfassung und Gesetzgebung, sowie der Volkswirtschaftslehre, soweit es die Fassungskraft des Schülers zuläßt, einzuflechten. Dabei treten überall Beziehungen zur Waren- und Werkzeugkunde hervor; auch hier wie im Rechnen lassen sich staatsbürgerliche resp. volkswirtschaftliche Belehrungen einflechten. Ueberall aber geben diese staatsbürgerlichen Belehrungen Veranlassung zu moralischen Betrachtungen; sie liefern „die mannigfaltigsten Beispiele für die Abhängigkeit der Einzelinteressen vom Gesamtinteresse, für die Notwendigkeit gemeinsamer Arbeit, gemeinsamer Lasten und Pflichten" (Dr. Kerschensteiner a. a. O.). Wir halten es aber dennoch für sehr wünschenswert, daß wenigstens in zwei Abendstunden wöchentlich der Jüngling in unsere nationale Literatur durch Lektüre tiefer eingeführt wird; hier bietet sich aber auch die beste Gelegenheit zu religiösen und sittlichen Belehrungen, die gewiß mehr Erfolg versprechen als die Einführung von konfessionellem Religionsunterricht in die Fortbildungsschule.

Die königliche Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt veröffentlichte 1900 ein Preisausschreiben, in welchem das folgende Thema zur Bearbeitung gestellt wurde: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München hat diese Frage beantwortet und den Preis erhalten; er hat seine diesbezüglichen Ansichten veröffentlicht in der Schrift: „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" (Erfurt, Villaret, 1901). Er weist darauf hin, daß man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dem deutschen Volk „alle die Freiheiten und Rechte zum Geschenk gemacht, die der demokratische Liberalismus als absolut notwendig bezeichnet hatte: das allgemeine Wahlrecht, die Preßfreiheit, die Freiheit der Verehelichung, die Gewerbefreiheit u. s. w."; allmählich, allerdings sehr langsam, brach sich dann auch der Gedanke Bahn, daß die Erziehung der Jugend darauf gebührend Rücksicht zu nehmen habe. Aber bis heute, sagt Kerschensteiner mit Recht, fehlt dieser staatsbürgerlichen Erziehung die zielbewußte Organisation. Vor allen Dingen ist die Fortbildungsschule der geeignete Ort für diese staatsbürgerliche Bildung; denn erst in dem fortbildungsschulpflichtigen Alter (14. bis 17. Jahr) hat der Schüler die für diesen Unterricht nötige geistige Reife. „Der moderne Staat erreicht sein Ziel dadurch, daß er dem einzelnen eine Erziehung angedeihen läßt, kraft der er im stande ist, die Staats-

aufgabe selbst im großen und ganzen wenigstens zu verstehen, und gemäß welcher er den ihm nach seiner Leistungsfähigkeit zukommenden Platz im Staatsorganismus erfüllen kann und will" (Dr. Kerschensteiner a. a. O.). Im besonderen soll dem Jüngling die Abhängigkeit seiner „besonderen wirtschaftlichen und sozialen Berufsinteressen von den Gesamtinteressen der Mitbürger und des Vaterlandes in anschaulich überzeugender Weise" klar gemacht werden; im engsten Zusammenhang damit muß dann die Ausbildung zur beruflichen Tüchtigkeit und vernünftigen Lebensführung stehen. Und hier, bei der Berufsarbeit, weilt das Interesse des Jünglings, wenn er den seiner Neigung entsprechenden Beruf ergriffen hat; deshalb muß auch jede weitere Bildung, auch die staatsbürgerliche, hier anknüpfen. „Wie weit wir nun aber sein Interesse über seinen Berufskreis hinaus anzuregen im stande sind, hängt davon ab, wie weit es uns gelingt, seine weitere geistige Erziehung mit den Berufsinteressen zu verschmelzen, wie weit es uns also möglich wird, ihm seine eigenen Zwecke und Ziele als wesentliche Bestandteile der Zwecke der Gesellschaft bezw. des Staates zur Erkenntnis zu bringen... Hierbei ist es für unsere Zwecke und Aufgaben von großer Bedeutung, daß wir, wo es immer möglich ist, vor allem auch jene Kreise mit an der Erziehungsaufgabe interessieren, in welche der Zögling später hineinwächst, das sind die freien wirtschaftlichen Verbände der handel-, gewerb-, industrie- und landwirtschafttreibenden Arbeitnehmer und Arbeitgeber, ... mit dem Zögling wird so zugleich auch der Erzieher erzogen" (Dr. Kerschensteiner a. a. O.). In erster Linie sind es nun die obligatorischen Fortbildungsschulen, die während der Lehrlingszeit, vom 14. bis 17. Lebensjahr, die staatsbürgerliche Erziehung zu übernehmen haben; an sie müssen sich für die freiwillige Fortbildung in der staatsbürgerlichen Erziehung fakultative Einrichtungen anschließen.

In Deutschland ist ohne Zweifel die Fürsorge für das gewerbliche Erziehungswesen im Wachsen begriffen; es ist diese Tatsache mit Freuden zu begrüßen, da das bestehende gewerbliche Bildungswesen keineswegs den Zeitforderungen entspricht. Seit 1879 besitzt Preußen eine ständige Kommission für das technische Unterrichtswesen, welche sich mit allen Fragen der gewerblichen Erziehung zu beschäftigen hat; aber sie scheint in letzter Zeit in einen tiefen Schlaf verfallen zu sein. Desto rühriger sind einzelne großstädtische Schulbehörden; ihnen ist es zu verdanken, daß auch Deutschland und namentlich Preußen eine namhafte Zahl gewerblicher Lehranstalten aufweist. Allen diesen Schulen aber fehlt die Organisation nach einheitlichen Prinzipien; besonders aber vermißt man die wirtschaftliche, staatsbürgerliche und religiös-sittliche Bildung in ihnen. Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner-München hat seine „Beobachtungen und Vergleiche über die Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayerns" veröffentlicht (München, Gerber, 1901), die von großem Interesse sind. obwohl sie sich nur auf die Länder deutscher Zunge beziehen. In Deutschland, wo sich der Uebergang des Ackerbaustaates in den Kulturstaat rasch vollzieht, ist es unbedingt nötig, daß für die gewerbliche Erziehung der männlichen Jugend besondere Schulen errichtet, gut organisiert und geleitet werden; es fehlt schon zur Zeit an theoretisch und technisch gebildeten Vorarbeitern und Werkmeistern (mittleren Technikern), und wird der Mangel in dieser Hinsicht mit den Jahren immer größer und fühlbarer werden. Es muß dafür gesorgt werden, „daß bei der gewerblichen Erziehung der praktisch Angelegte, zur Empirie Geneigte, zur manuellen Arbeit Geschickte nicht durch die Schuleinrichtungen schon auf theoretische

Gebiete gedrängt oder gezwungen werde und daß umgekehrt der spekulative Kopf, der die Lust und die Fähigkeit hat, auf dem Boden der Theorie den kausalen Zusammenhängen nachzugehen, nicht allzusehr durch die Betonung manueller Fertigkeiten in seiner Entwicklung zurückgehalten werde".

In Oesterreich, so berichtet Kerschensteiner, gibt es zunächst eine Gruppe von Schulen für gewerbliche Erziehung (Realschule, Realgymnasium, technische Hochschule), welche „mehr den künftigen Industriellen als den eigentlichen Gewerbtreibenden mit möglichst allgemeiner Bildung auszustatten trachten"; dem eigentlichen Gewerbe liefern sie wie bei uns fast keine Kräfte. „Die zweite Gruppe umfaßt alle jene gewerblichen Schulen, die sofort mit einem ausgiebigen manuellen Unterricht beginnen, an den sich bald mehr, bald weniger ein allgemein bildender Unterricht gewerblicher, seltener staatswissenschaftlicher oder rein wissenschaftlicher Art anschließt;" sie sind für die „Hebung der allgemein wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Bildungsstufe der Gewerbtreibenden von höchster Bedeutung". Hierzu gehören vor allen Dingen die „Staatsgewerbschulen"; sie dienen dem Kunstgewerbe, den Gewerben der Mechanik, Maschinentechnik, chemischen Gewerben, Textilindustrie und dem Baugewerbe. Sodann gehören hierher die Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige; sie schließen sich den Produktionsverhältnissen einzelner Gegenden an und sind infolgedessen verschiedenartig gestaltet. Weiter sind die Handwerkerschulen zu nennen, welche den Schülern eine zweckmäßige allgemeine Vorbildung für die Erlernung eines gewerblichen Betriebes überhaupt bieten sollen; sie befassen sich mit einem „manuellen Unterricht, der die Grundlage für die Mehrzahl der Gewerbe bilden soll, bilden teilweise Ersatz für die Lehre bei einem Gewerbsmeister und bereiten für alle Fälle auf eine solche Lehre in eminent günstiger Weise vor". Und endlich sind hierher die gewerblichen Fortbildungsschulen zu rechnen, deren Besuch fakultativ ist, wenn nicht ein Ortsstatut, wie in Wien, den obligatorischen Besuch anordnet; sie dauern vom September bis Mai und haben wöchentlich mindestens sieben Unterrichtsstunden. Die Staatsgewerbschulen bilden das Zentrum der genannten gewerblichen Bildungsanstalten; von ihnen hängt die Entwicklung und Ueberwachung der Fach-, Handwerker- und Fortbildungsschulen ab. Sie selbst werden von dem „Museum für Kunst und Industrie" und dem technologischen Gewerbemuseum in Wien mit Modellen, graphischen und plastischen Vorlagewerken und Lehrern versehen; für Lehrlinge, welche das 14. Lebensjahr überschritten, aber das Ziel der achtklassigen Volksschule nicht erreicht haben, bestehen gewerbliche Vorbereitungskurse. Die Staatshandwerkerschulen, wie sie in Linz, Klagenfurt, Tetschen u. a. O. bestehen, schließen sich wie die österreichischen dreiklassigen Bürgerschulen an die fünfklassige Volksschule an; sie nehmen aber ihre Schüler erst aus der sechsten Klasse der Volksschule oder der ersten Klasse der Bürgerschule auf und führen in einem zwei- bis dreijährigen Kurs den Volksschulunterricht zu Ende, „den sie aber durch einzelne Abänderungen und Erweiterungen in einer Weise ausbauen, daß die Schüler für das praktische Leben spezieller und besser vorgebildet werden als durch die allgemeine Volks- und Bürgerschule". So erfährt der Zeichenunterricht eine besondere Betonung; der naturkundliche Unterricht berücksichtigt besonders die wirtschaftliche und technologische Seite; ein Teil der Schulzeit wird dem Handfertigkeitsunterricht in Modellierſälen und Werkstätten für Holz- und Metallarbeiter zugewiesen. Geleitet wird das Ganze von dem Unterrichtsministerium, das für das gewerbliche Unterrichtswesen die ent-

sprechenden Beamten hat. Doch hat das gewerbliche Schulwesen Oesterreichs auch noch erhebliche Mängel; dazu gehören hauptsächlich die mangelhafte Durchführung einer einheitlichen Organisation und die vielfach vorkommende Verlegung der Unterrichtsstunden auf die Abendzeit ($^1/_2 7$—$^1/_2 9$). Eine einheitliche Organisation des gewerblichen Bildungswesens ist die Grundbedingung für dessen Gedeihen; die gemeinsame Organisation desselben von dem Gesichtspunkte der Erziehung eines brauchbaren Staatsbürgers im Gewerbe sichert allein die Wirksamkeit für das Gewerbe. Leider bringt der Handwerkerstand der gewerblichen Erziehung auch in Oesterreich wie anderwärts wenig Interesse entgegen; in ihm sind heute noch viele Meister und Arbeiter vertreten, die selbst keine gewerbliche Erziehung genossen und infolgedessen für dieselbe wenig oder kein Verständnis haben. „Egoismus und Gewinnsucht überwuchern bei solchen Elementen das Verständnis für das eigene und allgemeine Interesse... und endlich: die gründlich durchgebildeten Lehrlinge der Handwerkerschule lassen sich nicht mehr als Tagelöhner und Hausburschen verwenden, und das behagt vielen Meistern nicht."

Auch in den meisten Kantonen der Schweiz wird dem Schulwesen und besonders dem Volksschulwesen in der neuesten Zeit besondere Beachtung geschenkt; man kommt hier allmählich zum Bewußtsein, „daß in einem Lande, wo das ‚souveräne' Volk über jedes einzelne Gesetz durch persönliche Abstimmung entscheidet, die notwendigste Forderung eine genügende Erziehung gerade des Volkes ist" (Kerschensteiner a. a. O.). In einzelnen Kantonen schenkt man dem Zeichen- und Handfertigkeitsunterricht besondere Aufmerksamkeit; so werden im Kanton Genf dem Zeichnen wöchentlich 3—4 Stunden in jeder Klasse, der Handarbeit 6 Stunden in den unteren Knaben- und Mädchenklassen, 3 Stunden in den oberen Knaben- und 5 Stunden in den oberen Mädchenklassen zugeteilt. Da häufig der Schulunterricht bis zum 15. Lebensjahr ausgedehnt ist, so wird dadurch der Beginn der Lehrlingszeit bis zu diesem Alter hinausgerückt; der junge Mensch wird infolgedessen reifer für die Berufsbildung. An die Stelle der österreichischen Bürgerschule tritt in der Schweiz die Sekundarschule, die sich auf die unteren und mittleren Klassen der Volksschule aufbaut und teils neben den oberen Klassen derselben herläuft, teils dieselben ersetzt; ihre Gestaltung ist wie der Name (Realschule, Bezirksschule, Fortbildungsschule u. s. w.) in den einzelnen Kantonen verschieden. Noch verschiedenartiger ist die Gestaltung der Berufsschulen in den einzelnen Kantonen; ihre Zahl hat sich in der neuesten Zeit bedeutend vermehrt, alle stehen unter fachlicher Inspektion. Von besonderem Interesse dürfte die Lehrwerkstätte in Bern sein; sie ist aus dem geringen Erfolge der Meisterlehre und dem Mangel an tüchtigen Facharbeitern hervorgegangen. Sie ist rasch emporgeblüht und hat nach zwölfjährigem Bestand die größten Anerkennungen erfahren; von den 57 Wochenstunden fallen 47 auf den Werkstattbetrieb, 7 auf Zeichnen und 3 auf Rechnen mit gewerblicher Buchführung. Das Fehlen der allgemein wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Bildung gegenüber dem ausgedehnten Werkstattunterricht ist als schwerwiegender Mangel zu bezeichnen.

In Halle a. S. hat die Stadtverordnetenversammlung zu folgenden Anträgen des Magistrats ihre Zustimmung gegeben: I. Ostern 1902 soll eine obligatorische allgemeine Fortbildungsschule hier eingerichtet werden. 1. Die hier wohnenden männlichen Arbeiter, Gesellen, Gehilfen, Lehrlinge aller hiesigen Gewerbebetriebe einschließlich der Handelsgeschäfte sind bis zum Ablauf des Schulhalbjahres vor Vollendung ihres 17. Lebens-

jahres zum Besuche der obligatorischen Fortbildungsschule verpflichtet. Befreit sind diejenigen, welche in der Landwirtschaft beschäftigt sind, eine höhere Lehranstalt besuchen, sich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst erworben oder die Tagesklassen der hiesigen Handwerkerschule zwei halbe Jahre lang besucht haben, ferner diejenigen, welche die hiesige kaufmännische Fortbildungs- oder die Handwerker- oder eine Innungs- oder eine Privatfortbildungsschule, welcher der Herr Regierungspräsident die Berechtigung, die obligatorische Fortbildungsschule zu ersetzen, erteilt hat, regelmäßig in so viel Stunden wöchentlich besuchen, als für die Schüler der obligatorischen Fortbildungsschule festgesetzt worden sind. 2. Der Besuch der Fortbildungsschule ist kostenlos. 3. Jeder Schüler hat wöchentlich 6 Stunden Unterricht. 4. Es werden soweit als möglich Fachklassen gebildet. II. Die Handwerkerschule bleibt in ihren bisherigen Einrichtungen unverändert. Ihre Schüler sind von dem Besuche der obligatorischen allgemeinen Fortbildungsschule befreit, wenn sie regelmäßig 6 Stunden wöchentlich den Unterricht besuchen. III. Es wird eine städtische freiwillige kaufmännische Fortbildungsschule eingerichtet, die bis auf weiteres nach dem Lehrplan der jetzigen freiwilligen kaufmännischen Fortbildungsschule des Kaufmännischen Vereins arbeitet. Der Besuch ist freiwillig. Das Schulgeld beträgt jährlich 30 M. Jeder Schüler muß wöchentlich wenigstens 6 Stunden die kaufmännische Fortbildungsschule besuchen, wenn er von dem Besuche der obligatorischen Fortbildungsschule befreit sein will. IV. Die obligatorische allgemeine und die freiwillige kaufmännische Fortbildungsschule werden von Ostern 1902 an jahrgangsweise eingerichtet, und jahrgangsweise wird die bisher bestehende freiwillige städtische Fortbildungsschule aufgelöst. Durch den Beschluß, von den Schülern den Besuch der obligatorischen Fortbildungsschule nur bis zum Ablauf des Schulhalbjahres vor Vollendung des 17. Lebensjahres zu fordern, werden die Kosten für die Fortbildungsschule in den späteren Jahren nicht so hoch anwachsen, als wenn die Schüler bis zum 18. Lebensjahre zum Besuch der Fortbildungsschule verpflichtet sind, und wenn das Schulgeld für den Besuch der kaufmännischen Fortbildungsschule nach dem Vorschlage des Ausschusses der hiesigen Handelskammer für das kaufmännische Unterrichtswesen auf 30 M. festgesetzt wird, so wird sich der Beitrag der Stadt für 1902 auf 15000 M. belaufen. Vorausgesetzt wird bei dieser Einrichtung, daß die Kosten für die beiden Fortbildungsschulen zum dritten Teile von dem Herrn Minister für Handel und Gewerbe und die Kosten für die freiwillige kaufmännische Fortbildungsschule zum dritten Teile von der hiesigen Handelskammer getragen werden. Der Schulpflicht unterworfen sind nach dem Beschluß der Versammlung auch die Gärtnerlehrlinge. Die Leitung der Schule soll zunächst von 2 Rektoren nebenamtlich besorgt werden, während der Stadtschulrat sich die Oberaufsicht bis auf weiteres vorbehält. Folgende Besoldungsordnung ist von dem Magistrat in Vorschlag gebracht: a) für Unterrichtsstunden ohne Korrekturen 90 M., nach 3 Jahren 110 M., nach 6 Jahren 120 M., b) für Unterrichtsstunden mit Korrekturen 110 M., nach 3 Jahren 120 M., nach 6 Jahren 130 M., c) für Stunden mit vielen Korrekturen und schwieriger Vorbereitung 120 M., nach 3 Jahren 130 M., nach 6 Jahren 140 M. Diese Ordnung bedarf jedoch noch der Genehmigung seitens der Stadtverordneten. (Päd. Ztg.) In Altenburg hat der Schulvorstand beschlossen, den Unterricht an der Fortbildungsschule nicht durch die Lehrer im Nebenamte erteilen zu lassen, weil er das Ueberstundenwesen nicht fördern, eine Ueberlastung der Lehrkräfte nicht herbeiführen mag, und

weil die Arbeit nach Stoff und Methode eine ganz andere sein muß, als in den übrigen Schulen und deshalb besondere Arbeit und besonderes Studium erfordert, wenn die Anstalt wirklich etwas leisten und ihren Zweck, die jungen Leute für ihren speziellen Beruf tüchtiger und fähiger zu machen, erreichen soll. Da die Schüler auf den Bänken, welche für 6—14jährige Kinder bestimmt sind, ohne Qual nicht zu sitzen vermögen, wird der Schulvorstand für die Anstalt eigene Räume herrichten lassen. Beide Beschlüsse verdienen in hohem Grade die Beachtung und Nachahmung seitens größerer Gemeinden. (Päd. Ztg.)

Auch die ländlichen Fortbildungsschulen bedürfen noch sehr der Verbesserung; auch hier müßte noch mehr wie seither Rücksicht auf den Beruf der Zöglinge genommen werden. Die meisten derselben beschäftigen sich, selbst wenn sie ein Handwerk erlernen, mit der Landwirtschaft; diese steht daher im Vordergrunde des Interesses. Von diesen Gesichtspunkten ist der Antrag des Abgeordneten Köhler-Lengsdorf geleitet, den derselbe im verflossenen Jahre bei der hessischen Ständekammer einreichte; er befürwortet den Umbau der ländlichen Fortbildungsschulen zu Ackerbau-Vorschulen, in denen die Jünglinge befähigt gemacht werden sollen, sich durch die Vorträge der Landwirtschaftslehrer oder durch den Besuch einer landwirtschaftlichen Winterschule in ihrem Beruf fortzubilden und an den Fortschritten der Landwirtschaft teilzunehmen. Der Antragsteller fügt seinem diesbezüglichen Antrag u. a. auch ein Gutachten des Direktors der landwirtschaftlichen Winterschule in Elmshorn, Kuhnert, über „die landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen in den Niederlanden" bei. Nun läßt sich ja das niederländische Schulwesen nicht ganz in Parallele stellen mit dem deutschen; es ist eben jedes Schulwesen den Eigentümlichkeiten des Landes angepaßt. Aber da das niederländische Schulwesen noch in der vollen Entwicklung begriffen ist, so kann man doch manches von ihm lernen. So werden z. B. im Sommer von Landwirtschaftslehrern Lehrkurse für Landschullehrer abgehalten, in welchen dieselben landwirtschaftlichen Fachunterricht erhalten; der Unterricht findet an jedem Mittwoch und Samstag in einem dreijährigen Lehrkurs statt. Der Lehrer erhält für den Besuch weder Vergütung noch Unterstützung; besteht er aber nach Beendigung des dreijährigen Lehrkurses eine Prüfung, so erhält er 100 Gulden und die Berechtigung, die Einrichtung einer landwirtschaftlichen Fortbildungsschule in seinem Orte zu beantragen, und die Gemeinden sind gehalten, diesem Antrag Folge zu geben. Der Unterricht in diesen Schulen, die vom Staate je nach der Leistungsfähigkeit der Gemeinde mehr oder weniger unterstützt werden, findet hauptsächlich im Winter in 19 Wochen mit je 10 Stunden statt; im Sommer wird nur in 14 Stunden unterrichtet. Der Lehrer erhält für jede Stunde eine Vergütung von 1 Gulden und außerdem 60 Gulden für Reisen, die er zur Bereicherung seines landwirtschaftlichen Wissens ausführt; jeder Schule stehen jährlich 50 Gulden für Lehrmittel zur Verfügung. Der Direktor der landwirtschaftlichen Winterschule hat die in seinem Bezirke liegenden landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen jährlich zweimal zu besuchen und womöglich den Prüfungen beizuwohnen.

Im allgemeinen trug und trägt wohl noch meistens die landwirtschaftliche Fortbildungsschule den Charakter einer Wiederholungsschule; darin ist aber auch hauptsächlich die Abneigung der Landbevölkerung gegen den Besuch der Fortbildungsschule und auch deren nicht befriedigender Erfolg begründet. Die Landwirtschaft hat in den letzten Jahrzehnten nicht weniger Fortschritte gemacht wie die Technik; die ländliche Fortbildungsschule muß

dafür sorgen, daß der kleine Landwirt, der nicht in der Lage ist, eine landwirtschaftliche Winterschule zu besuchen, mit den wichtigsten Fortschritten der Landwirtschaft bekannt wird und er so mit den für den Kampf ums Dasein in der Gegenwart nötigen Waffen ausgerüstet wird. Denn nur durch die Ausrüstung mit diesen Kenntnissen ist der Landwirt in der Lage, aus seinem Betrieb einen besseren Ertrag zu erzielen und die Erzeugnisse desselben besser zu verwerten. In der ländlichen Fortbildungsschule müssen die landwirtschaftlichen Lehrfächer (Bodenkunde, Pflanzenbau, Tierzucht, Wirtschafts- und Betriebslehre) im Zentrum stehen; an sie müssen sich die Hilfsfächer (Naturkunde, Aufsatz, Rechnen, Raumlehre, Gesundheitslehre, Buchführung, Geschichte der Landwirtschaft, Wirtschaftskunde, Volkswirtschafts- und Gesetzeskunde) anschließen. Auch die sittliche Bildung sollte nicht leer ausgehen; unsere deutsche Literatur bietet auch hier Stoff genug. Es ist, das darf schließlich nicht unerwähnt bleiben, leider zu bedauern, daß unsere Bauern ebensowenig wie unsere Handwerker die Notwendigkeit einer erhöhten Bildung des Nachwuchses erkennen; ohne Zwang würden die ländlichen Fortbildungsschulen meistens leer stehen.

Auch in Deutschland hat man schon vor langer Zeit, wenigstens in einzelnen Ländern, Kurse für Lehrer von Fortbildungsschulen abgehalten; da die Vorbildung der deutschen Lehrer meistens eine bessere ist als die der holländischen, so nehmen diese Kurse selbstverständlich in Deutschland eine andere Gestalt an als in Holland. Seit 1898 hält der deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen alljährlich sechswöchige Kurse für den besagten Zweck ab, und zwar seit 1901 in Leipzig und Frankfurt a. M.; in denselben werden Vorträge über soziale und gewerbliche Gesetzgebung, Volkswirtschaftslehre, Techonologie, Lehrplankunde u. s. w. abgehalten, Fortbildungsschulen und gewerbliche Etablissements besucht u. s. w. Auch für Lehrer an ländlichen und kleineren gewerblichen Fortbildungsschulen sollten in jedem Land resp. jeder Provinz jährlich solche Kurse abgehalten werden; es ist nicht die Hauptsache, daß der Lehrer für sich neue Kenntnisse erwirbt, sondern daß er die Gesichtspunkte kennen lernt, nach welchen, und die Mittel und Wege, durch welche er seine diesbezügliche Fortbildung zu pflegen hat. Er muß dann bestrebt sein, im Verkehr mit auf der Höhe der Zeit stehenden Gewerbtreibenden und Landwirten seine praktischen und an der Hand geeigneter Werke seine theoretischen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen. Auf Veranlassung des preuß. Ministers für Handel und Gewerbe wurde im verflossenen Jahr in Berlin wiederum ein Kursus zur Ausbildung von Lehrern an kaufmännischen Fortbildungsschulen abgehalten, in dem Anleitung zum Unterrichten in der Buchführung, im kaufmännischen Rechnen, in der allgemeinen Handelslehre (Bank- und Börsenwesen, Post- und Eisenbahnverkehr u. s. w.), in der kaufmännischen Korrespondenz und im Handels- und Wechselrecht gegeben wurde. Außerdem fanden Besprechungen über Lehr- und Stoffverteilungspläne, Lehrmittel, Lehrmethoden u. s. w., sowie Besuche von kaufmännischen Fortbildungsschulen statt. Zur Teilnahme an dem Kursus waren ungefähr 50 Lehrer und Lehrerinnen kaufmännischer Fortbildungsschulen, und zwar vorzugsweise aus den Provinzen Ostpreußen, Schlesien und Brandenburg einberufen worden; sie erhielten freien Unterricht, freie Hin- und Rückfahrt und einen Zuschuß zu den Kosten des Aufenthalts in Berlin in Höhe von 5 M. täglich.

Die Fortbildungsschule ist natürlich nur für geistig normale Kinder bestimmt, welche „wenigstens" die Bildung aufweisen können, welche eine achtklassige Volksschule auf ihrer Mittelstufe bietet; die Schüler der Hilfs-

schule finden in ihr keinen Platz. Gerade aber sie bedürfen nach der Entlassung aus der Schule der Führung und auch der Fortbildung; da ihre Entwicklung langsam fortschreitet, so darf die Bildung nicht da abschließen, wo sie bei Kindern mit normaler Entwicklung abschließt, sondern muß darüber hinausgehen. Der Schulbesuch resp. die Schulpflicht der schwachbefähigten Kinder sollte daher um zwei Jahre verlängert werden; sodann sollte auch für die Knaben ein geeigneter Fortbildungsunterricht eingerichtet werden. Mit dieser Fortbildungsschule müßte eine Werkstätte und ein Garten verbunden sein, in welchen die Knaben praktisch beschäftigt und so für einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Beruf vorbereitet werden; erst nachdem sie diesen Unterricht genossen haben, sollten sie einem Handwerksmeister resp. einem Gärtner zur eigentlichen Berufsbildung übergeben werden. Für die Mädchen sollte ebenfalls eine solche Fortbildungsschule bestehen; diese müßte natürlich mit einer Küche verbunden sein. Gebraucht man diese Fürsorge nicht, so liegt die Gefahr nahe, daß die Schüler der Hilfsschule nach dem Verlassen derselben verwahrlosen.

Zu den brennenden Tagesfragen gehört zur Zeit auch die Frauenfrage; sie ist eine soziale Frage von der größten Bedeutung. Aber unbeirrt davon ist die Auffassung geblieben, daß der natürliche Beruf der Frau der der Mutter, der Erzeugerin, Ernährerin und Erzieherin der Kinder ist. Leider muß aber gesagt werden, „daß," wie Adele Gerhard und Helene Simon („Mutterschaft und geistige Arbeit") sagen, „heute durchgängig die junge Mutter selbst für diese engeren Pflichten des Mutterberufs ungenügend vorbereitet ist, daß sie unvertraut mit den hygienischen Vorschriften einer gesunden Entwicklung an ihre Aufgabe herantritt, ... was Licht und Luft, was eine geeignete Ernährung auch für das dem Säuglingsalter entwachsene Kind bedeuten und worin dies letztere zu bestehen hat, — diese und tausend andere Fragen werden nur von der Minderzahl selbst materiell gut gestellter Mütter heute beurteilt werden können". Noch weniger aber ist dies bezüglich der geistigen und sittlichen Erziehung der Kinder der Fall; hier verlassen sich die meisten Mütter aufs Probieren. Die Schule kann auch auf diesem Gebiet nicht alles tun; sie bedarf immer der Ergänzung durchs Haus. „So segensreich, ja notwendig für die geistige und moralische Entwicklung das Einreihen in eine Gemeinschaft, das Zusammenleben mit Kindern gleichen Alters ist, so muß doch als ergänzendes Element eine individualisierende Beschäftigung mit dem heranwachsenden Menschen hinzutreten; diese Beachtung und Pflege der persönlichen Sonderheit ruht in der Hand der Mutter, die wie kein anderer in das Innerste, Geheimste der Eigenart ihres Kindes dringen kann." (Gerhard und Simon a. a. O.) Dazu kommt noch der Beruf der Hausfrau, der nicht minder große Anforderungen stellt. Und endlich muß auch beachtet werden, daß eine große Zahl von Mädchen nicht heiraten können und sich daher, auch wenn sie nicht durch materielle Sorgen dazu gezwungen sind, einen anderen Beruf wählen müssen; denn nur wenn der Mensch das befriedigende Bewußtsein hat, „in dem ihm zur Verfügung stehenden kleinen oder großen Kreis einen Platz auszufüllen", kann er in der „freien Entfaltung aller seiner Kräfte durch die dadurch gesteigerten Lebensgefühle wirkliches Lebensglück" finden. Aus diesen Gründen wendet man in neuerer Zeit auch der Mädchenbildung besondere Aufmerksamkeit zu; eine Reform derselben ist sehr notwendig. Man kommt immer mehr zur Einsicht, daß auch beim Mädchen eine harmonische Bildung, die Verstand, Gemüt und Willen in gleicher Weise berücksichtigt, erstrebt werden muß. Ohne Zweifel neigen ja die Anlagen des Mädchens mehr

nach der Seite des Gemüts hin; allein dieser Unterschied vom männlichen Geschlecht „darf nun nicht, wie es bisher geschah, noch künstlich dadurch vergrößert werden, daß man bei der Frau hauptsächlich Gemüt, Gefühl und Phantasie bildet, beim Mann aber die reine Verstandesbildung berücksichtigt. Wenn von einer spezifisch weiblichen Bildung die Rede sein muß, so soll das heißen, daß man das, was der Knabe meistens vor dem Mädchen voraus hat, — d. h. die Fähigkeit, abstrakt denken und seine Phantasie zügeln zu können, — durch einen gründlichen Elementarunterricht bei den Mädchen zuerst zu erreichen sucht". (Frau A. Ritterhaus, Dr. phil., Ziele, Wege und Leistungen unserer Mädchenschulen.) Die „höhere Mädchenschule" soll nach Frau Ritterhaus in eine Unter-, Mittel- und Oberstufe zerfallen; „die Unter- und Mittelstufe können zu einer Elementar-Mädchenschule, die acht Jahresklassen umfaßt, vereinigt werden". Für die Unterstufe, auf der besonders Vorstellen und Denken gepflegt werden sollen, verlangt Frau Ritterhaus fünf Jahre; für die Mittelstufe, auf der Französisch als neues Lehrfach hinzutritt, werden von ihr drei Jahre verlangt. Auf der Oberstufe sollen sich die Mädchen mit Rücksicht auf ihre Veranlagung und den zu ergreifenden Beruf in verschiedene Abteilungen trennen; aber auch hier soll niemals vergessen werden, daß die Mädchenschule der Eigenart des Mädchens Rechnung tragen muß, „daß die strenge Schulung der Verstandeskräfte und eine allgemeine geistige Tüchtigkeit das wirksame Gegengewicht bilden müssen des bei den Frauen meistens zu einseitig spielenden Gefühls- und Phantasielebens". Nohl dagegen will eine Mädchen-Mittelschule, die sechsklassig (10.—16. Lebensjahr) ist und zwei fremde Sprachen (Französisch und Englisch) lehrt; auf sie soll sich die Ober-Mädchenschule mit zwei Klassen aufbauen. „Die ohne positiven Nutzen und Erfolg arbeitenden Luxusanstalten der Töchterschulen, die für die längst überholten Bedürfnisse einer vergangenen Generation eingerichtet waren, haben sich für die viel weitgehenderen Forderungen, die in jedem Wirkungskreise heute das Leben an jede Frau stellt, überlebt, und es wird Zeit, daß andere, zweckmäßigere Schulformen an ihre Stelle treten." (Frau Ritterhaus a. a. O.)

Lehrreich und in mancher Beziehung vorbildlich ist die Entwicklung „der Mädchenschulen in Amerika", über welche Dr. Jhs. Ziegler berichtet. Mit Recht hebt der Verfasser hervor, daß die Frauenbewegung in Deutschland nicht dieselben Ziele haben könne wie in England und besonders in Amerika; denn in diesen Ländern „widmet der Mann fast alle seine Kräfte den materiellen Aufgaben, für die geistigen Interessen bleibt wenig übrig", was in Deutschland noch nicht in dem Maße wie dort der Fall ist. Die Pflege der geistigen Interessen ist infolgedessen in den genannten Ländern zu einem großen Teil in die Hände der Frau übergegangen, und es ist ihr daher gelungen, „die Anerkennung ihrer Ansprüche so ziemlich in ihrem ganzen Umfange durchzusetzen"; es wäre dies aber nicht möglich gewesen, wenn z. B. Amerika eine ähnliche gewaltige Kulturarbeit auf geistigem Gebiet zu leisten gehabt hätte, wie Deutschland. Wenn es sich nun um Aufstellung eines Bildungsideals der Frau handelt, so darf dasselbe nicht bestimmt sein von einem falsch verstandenen Streben nach Gleichberechtigung mit dem Manne und daher demjenigen des Mannes angepaßt sein, sondern es muß aus dem Wesen des Weibes geschöpft werden; von diesem Gesichtspunkte aus aber ergibt sich als bleibendes Bildungsziel, das unverrückbar durch alle Wandlungen der Zeit festzuhalten ist, „die Ausbildung des Weibes zum Weibe, die Entwicklung gerade derjenigen Fähigkeiten und Kräfte, mit denen das Weib im Unterschied

vom Mann von der Natur ausgestattet worden ist". Wohl gibt es nur eine Kultur, in welche der Mensch durch die Bildung hineinwachsen soll; aber es gibt verschiedene gleichberechtigte Auffassungen derselben, nämlich eine verstandesmäßige (logische) und eine gefühlsmäßige (ästhetische). Es gibt also zwei Arten, über die Welt und ihre Erscheinungen zu urteilen, und daher auch zwei Wege zur allgemeinen höheren Bildung; den einen wandelt naturgemäß der Mann, den andern naturgemäß die Frau. „Wenn demnach die Bildung des Mannes auf Philosophie gegründet sein muß, so hat die Aesthetik den Boden für die höhere Bildung des Weibes abzugeben; was die Philosophie dem Mann, das ist die Aesthetik dem Weib: das Mittel zur Gestaltung des Weltbildes, zur Vertiefung der Persönlichkeit." Daher werden Literatur und Kunst die beiden Hauptgebiete sein, auf welche sich die Bildung des Weibes besonders erstrecken muß; auf ästhetisch-literarischer Grundlage wird sich seine höhere Bildung aufbauen. Und diese Gesichtspunkte sind bei der Gründung der ersten Mädchenhochschule in Amerika (1835) maßgebend gewesen; „Vassar College," heißt es in einem wenige Jahre nach Eröffnung derselben erschienenen Buch, „hat nicht die Absicht, die Frau dem Manne gleich zu machen, sondern die besten Frauen zu bilden," deren natürliche Bestimmung die Mutterschaft ist. „Wie man auch den Inhalt der allgemeinen höheren Bildung bestimmen mag," sagt Dr. Ziegler mit Recht, „sie wird sich immer auf dreiteiliger Grundlage aufbauen müssen: Mensch, Natur und Idee; Geschichte, Naturwissenschaft und Philosophie sind daher als die Hauptzweige des Wissens zu betrachten", d. h. der Mensch soll die äußere und innere Entwicklung des Menschen und der Natur, seinen Wohnort im Weltall und die ewigen Gesetze alles Werdens und Vergehens kennen und verstehen lernen. Das muß auch bei der Mädchenbildung und besonders auch auf deren obersten Stufe berücksichtigt werden. Im Sprachunterricht soll das Hauptgewicht auf die Literatur gelegt werden; „für die Zwecke der allgemeinen Bildung genügt dann auch ohne Zweifel die gründliche Kenntnis einer fremden Sprache". (Dr. Ziegler a. a. O.) Die Kenntnis der ewigen Gesetze der Natur ist aber die beste Vorschule zur Philosophie; an sie schließt sich die Darstellung der Welt in der Literatur und besonders der des eigenen Volkes. Auf diesem Boden wird dann eine echt philosophische Bildung sich leicht anschließen lassen; bei derselben kommt es aber nicht auf die Kenntnis der Systeme an, sondern auf die Einreihung des Einzelnen ins Ganze und die Betrachtung des Ganzen in seiner Beziehung zum All.

Daß die Forderung bezüglich der Errichtung von Fortbildungsschulen für Mädchen immer mehr hervortritt und eine Anzahl deutscher Staaten derselben zu entsprechen suchen, ist bereits im vorigen Jahresbericht eingehend dargelegt worden. Prof. Lautz-Wiesbaden begründete in einem Vortrage die Notwendigkeit der gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen. Die gewerblichen Fortbildungsschulen für Mädchen sollen ihre Schülerinnen „auf den Beruf einer arbeitsamen, verständigen Hausfrau" vorbereiten und ihnen zugleich Gelegenheit geben „zur Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sie in den Stand setzen, sich erwerbsfähig zu machen". Da eine große Anzahl Mädchen gezwungen ist, „den Lebensunterhalt selbständig zu erwerben", so haben Staat und Gemeinde die Pflicht, gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen in gleicher Weise wie für die männliche Jugend zu errichten. Auf die Frauenfrage und ihre Berücksichtigung seitens der Schule ist schon oben hingewiesen worden; zu ihrer Lösung soll auch die Fortbildungsschule für Mädchen beitragen.

Ueber die Reform des höheren Schulwesens haben wir im vorigen Jahresbericht eingehend berichtet. Direktor Rohl hat nunmehr sein „Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten" in zweiter Auflage erscheinen lassen (II. 4.) und gibt darin Weisungen zur völligen Umgestaltung des gesamten höheren Schulwesens. In der Kritik der bestehenden Unterrichtsverhältnisse gebraucht er gegenüber den offen vorliegenden Schäden und Mißständen harte Worte; denn nach seiner Ansicht sind die höheren Lehranstalten „mit Ausnahme weniger Neuschöpfungen" krank, und „der Unterricht ist weit hinter den Forderungen unserer Zeit zurückgeblieben". Die erste Auflage des Buches ist 1885 erschienen; man hat trotzdem den Verfasser weder zu der Schulkonferenz von 1890 noch zu der von 1900 zugezogen. Die Unter- und Mittelstufe der Elementar- oder Volksschule soll nach Rohl die unterste Grundlage sämtlicher höherer Lehranstalten bilden; sie soll vier Klassen umfassen (6.—10. Lebensjahr) und die Vorschule, die nur ausnahmsweise zulässig sein soll, ersetzen. An dieselbe soll sich die „allgemeine Mittelschule" mit dreijährigem Kurs anschließen, welche den gemeinsamen Unterbau für alle höheren Lehranstalten abgeben soll, die zusammen ein System, einen Organismus bilden sollen. Im allgemeinen stimmt also Rohl mit Lentz überein (Pädag. Jahresbericht 1900); während aber Lentz für die „Mittelschule" nur eine neuere Fremdsprache fordert, setzt Rohl deren zwei ein. Die Vorzüge der Lentzschen „Mittelschule" haben wir im vorigen Pädag. Jahresbericht eingehend dargelegt; es sei daher hier davon abgesehen. Häufig hört man seitens der Volksschullehrer die Forderung erheben: Wir wollen Vorbildung auf einer Anstalt erlangen, welche eine „allgemeine" Bildung an und für sich und nicht eine solche mit Rücksicht auf die spätere Fachbildung vermittelt; „es gibt," sagt nun Rohl, „glücklicherweise keine Schule mehr für die allgemeine Bildung, die nicht zugleich auch Fachschule oder spezielle Vorbereitungsanstalt für ein oder mehrere bestimmte Fächer oder Berufsarten wäre". Rohl scheidet Realgymnasium und lateintreibende höhere Bürgerschule aus seinem Organisationsplan aus; es fehlt denselben nach seiner Ansicht die innere Existenzberechtigung. Die höheren Lehranstalten, die sich auf der „allgemeinen Mittelschule" aufbauen, zerfallen dann bei ihm in: Bürgerschule (Realschule), Gymnasium und höhere Mädchenschule. Der Kampf zwischen Humanismus (Gymnasium) und Realismus (Realschule) wird sich noch lange Zeit hinausziehen; aber darüber ist wohl bei objektiver Beurteilung der Sache kein Zweifel, daß das Gymnasium seine dominierende Stellung aufgeben muß und die Fabel von der „klassischen" Bildung verschwinden wird. „Daß die klassischen Studien," sagt Professor Achelis (a. a. O.), „unsere höhere Bildung begründet haben, darüber kann für keinen Kenner der geschichtlichen Entwicklung ein Zweifel aufkommen; unsere zweite Blüte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert wäre ohne diese nachhaltige Befruchtung einfach unmöglich, obschon man nicht vergessen soll, daß unsere Heroen Schiller und Goethe sich nur mit höchst unzulänglichen Elementarkenntnissen der alten Sprachen beholfen haben." Und weiterhin weist Prof. Achelis nach, daß man den formal, ästhetisch und ethisch bildenden Wert der klassischen Studien resp. der alten Sprachen weit überschätzt hat und von ihren Früchten oft sehr wenig zu sehen ist; das „vielgerühmte Trinken an den unverfälschten Quellen der griechischen und lateinischen Literatur" aber ist nach Achelis „nur noch eine fromme Fabel, an die kein Eingeweihter mehr glaubt". Die „tiefe Befruchtung unseres Wesens mit der Antike" hat sich übrigens schon „in der zweiten

Blütenperiode unserer Literatur" vollzogen; die „wirklich noch bleibenden wertvollen Elemente antiker Weltanschauung (und deren Zahl dürfte bei kritisch schärfer Beleuchtung nicht allzu groß sein)", werden „sich ebensowohl durch eine geschichtliche und philosophische (ästhetische) Betrachtung vermitteln lassen, als durch eine bloß philologische, die immer fort Gefahr läuft, das Mittel mit dem Zweck, die Form mit der Sache, den Ausdruck mit dem Begriff und Inhalt zu verwechseln. Daß aber nur die Antike wahren Idealismus hervorzubringen vermöge, ist eine so abenteuerliche Behauptung, daß diese Insinuation (anders läßt sie sich kaum bezeichnen) auch allmählich von der Tagesordnung verschwindet" (Achelis a. a. O.).

Als Kern der Reform des höheren Schulwesens betrachtet man gewöhnlich die Berechtigungsfrage; um die Berechtigung dreht sich ja auch bei den meisten Besuchern das ganze Interesse. Das Nützlichkeitsprinzip hat ja, wie Professor Dr. Schiller nachweist (Aufsätze über die Schulreform 1900 I), schon in den frühesten Zeiten das Schulwesen beherrscht; denn Nützlichkeitsrücksichten waren es, wenn in den mittelalterlichen Schulen Latein gelernt wurde, man brauchte es zum schriftlichen und zum Teil auch zum mündlichen Verkehr. Und die Neuzeit trat mit den Lateinschulen dieses Erbe an und behielt es bis ins 18. Jahrhundert bei; die Erlernung des Latein war die Hauptsache, die Gewinnung eines wertvollen Wissens Nebensache. Seit Luthers Bibelübersetzung aber verbreitete sich die deutsche Hoch- und Schriftsprache immer mehr und mußte infolgedessen auch in der Schulbildung eine Stelle erhalten, ja vom 17. Jahrhundert an in den Vordergrund treten. Neben die Lateinschule trat nun die Realschule, welche die Bildung der Elementarschule voraussetzte und hauptsächlich für gewisse Berufszweige vorbilden, also eine Fachbildung geben wollte; von dieser Zeit an bildete sich auch das Berechtigungswesen aus, „das," wie Schiller (a. a. O.), sagt, „die Entwicklung des deutschen Schulwesens in ganz unnatürliche, künstliche und, wie man nicht mehr bezweifeln kann, falsche Bahnen gebracht hat". Schiller weist eingehend nach, daß das Gymnasium nie den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt durch das Mittel der alten Sprache besessen habe, wie man so häufig behauptet, und heute auch nicht besitzt und besitzen kann; „so sicher, wie die Welt fortschreitet, wird der moderne Geist jene überlebten Formen zerbrechen und neue schaffen". Um der Berechtigung willen hat man das Latein in die Realschulen eingeführt (Realgymnasium), zu deren Charakter es gar nicht paßte; nur langsam und kümmerlich konnte sich daher aus der von Mager ins Leben gerufenen höheren Bürgerschule ohne Latein die Oberrealschule entwickeln. „Das Bedürfnis der Bürger und der Einfluß der Gemeinden," so urteilte in dieser Zeit das Zentralorgan für das Realschulwesen, „trat zurück, und die Bureaukratie riß, die Kurzsichtigkeit der Gemeindelenker benutzend, die Schulen an sich, bestimmte ihre Gestalt und ihr Ziel, nahm ihnen die freie Bewegung; der Bürger hatte das Nachsehen, und Preußen, ja Deutschland, hat keine rechten und echten Bürgerschulen mehr." Unter schweren Kämpfen haben sich dann in den letzten Jahrzehnten aus den höheren Bürgerschulen die Oberrealschulen als rein moderne höhere Lehranstalten entwickelt; die Frage der Berechtigung ist durch sie noch verwickelter geworden. „Vor lauter Berechtigungsfragen, Besoldungs- und Standesinteressen" kommt die pädagogische Frage an unseren höheren Schulen immer mehr zu kurz, und wenn man das Fazit der pädagogischen Entwicklung für die höheren Schulen in diesen fünfzig Jahren zieht, so ist es trotz aller offiziellen und

offiziösen Versicherungen vom Gegenteil wahrhaftig nicht erhebend. Die Fortbildung der Theorie liegt fast völlig darnieder, und mit der Umsetzung der theoretischen Kenntnis und Erkenntnis in die Praxis ist es auch nicht glänzend bestellt. Die gewohnten Bahnen werden nach wie vor weiter befahren, ohne daß man sich fragt, ob sie auch noch die richtigen sind... Vor allem fehlt es an einheitlich durchgeführten Versuchen im Unterricht, die uns allein die Lösung einer Menge schwebender Fragen bringen können." (Schiller a. a. O.)

Der Anerkennung der Gleichwertigkeit der in den verschiedenen höheren Lehranstalten verliehenen Bildung muß konsequent auch die Gleichberechtigung zu den verschiedenen Studien unter bestimmten Bedingungen erfolgen. Hinsichtlich der philosophischen Fakultät ist dies auch in Preußen bereits durch eine Verfügung des Kultusministers vom 28. Februar 1901 geschehen; in derselben wird bestimmt, „daß von jetzt ab alle Abiturienten nicht bloß der deutschen Gymnasien, sondern auch der deutschen Realgymnasien oder als völlig gleichstehend anerkannten Oberrealschulen gleichmäßig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen, ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer, zuzulassen sind". Dem einzelnen Studierenden bleibt es überlassen, die ihm fehlenden Vorkenntnisse in einzelnen Fächern zu erwerben, wie das übrigens seither schon bei dem Studium technischer Fächer seitens der Gymnasialabiturienten in der Mathematik u. s. w. geschehen mußte; wie hier, so werden die Universitätsprofessoren — wie es z. B. in Greifswald bezüglich der lateinischen Sprache schon geschehen ist — hierzu geeignete Vorlesungen ansetzen. Desgleichen ist im Bundesrat seitens des medizinischen Studiums, dessen Regelung Reichssache ist, eine Entscheidung dahingehend getroffen worden, daß die Abiturienten des Realgymnasiums ohne jede Nachprüfung zum Examen zugelassen werden.

b) Innere Organisation.

1. Schulgesundheitspflege.

Mit den „Aufgaben der Schulhygiene" beschäftigt sich Dr. Griesbach in Nr. 1 der Zeitschrift: „Gesunde Jugend" (Leipzig, Teubner, 1901); sie hat „schädigende Einflüsse, welche die Schule allenfalls auf Schüler und Lehrer ausübt, aufzudecken und Maßregeln zur Beseitigung der Schädlichkeiten zu treffen". Die Ermüdungsmessungen haben ergeben, daß die verschiedenen Lehrfächer in verschiedenem Grad das Gehirn in Anspruch nehmen; er ist um so größer, je mehr Gedächtnisleistungen verlangt werden. Bei vielen Schülern ist die Schlafzeit zu kurz; sie kommen nicht genügend ausgeruht zur Schule. Die Mittagspause von 12—2 ist ebenfalls zu kurz; die Ermüdung erreicht infolgedessen in den Nachmittagsstunden einen hohen Grad und beeinträchtigt die Leistungen. Denn während dieser Stunden befindet sich das Blut zum größten Teil in den Verdauungsorganen; das Gehirn ist infolgedessen blutarm und vermag nicht normal zu arbeiten. Um die Fußböden der Klassenzimmer staubfrei zu halten, bringe man das unter dem Namen „Dustleß" bekannte Oelpräparat in Anwendung. Im Schulzimmer sind 17—19, in Turnhallen 13—16° C. Wärme erforderlich; für größere Schulsysteme ist die Niederdruck-Dampfheizung am besten. Der Schularzt soll alle für die Hygiene in Betracht kommenden Einrichtungen der Schule kontrollieren; kommen hygienische Fragen im Lehrkörper oder in den Schulvorstandssitzungen in Betracht, so muß er diesen Sitzungen beiwohnen. Zu Anfang

und Ende von Sommer und Winter sind alle Schüler auf ihren Gesundheitszustand zu prüfen; die Ergebnisse sind in einem Gesundheitsbericht niederzulegen. Monatlich einmal soll er das Lehrgebäude, die Lehrsäle und alle Einrichtungen inspizieren.

Die Schularztfrage kommt immer noch nicht zur Ruhe; immer wieder werden neue Gründe für und gegen Schulärzte ins Feld geführt. Zu dem im vorigen „Pädag. Jahresbericht" erwähnten Streit zwischen Dr. Kraus und Dr. Baur bringt die „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" einen weiteren Beitrag. Dr. Kraus sagt: „Das Schularztsystem hat die Feuerprobe noch nicht in der Art bestanden, daß man guten Mutes mit ihm einen Versuch machen könnte; deshalb bleiben wir lieber vorderhand beim Alten und bilden die Schularztinstitution successive aus." Dr. Baur dagegen sagt: „Das Alte hat so viele Mängel, daß am besten ein neuer Boden für die schulhygienische Basis geschaffen wird, daß aber dieser Zustand nicht von heute auf morgen gänzlich zu ändern ist, versteht sich von selbst." In Leipzig, wo seit 1892 Schulärzte sind, hat sich, wie der Schularzt Dr. Tiersch in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege sagt, „die Einrichtung der Schulärzte unter Oberaufsicht der Stadtbezirksärzte je länger je mehr bewährt; es trägt dazu nicht weniger bei eine gewisse persönliche Beziehung, die sich allmählich zwischen Schule und Schularzt herausgebildet hat." Dr. Tiersch sieht mit Dr. Baur den Hauptwert der schulärztlichen Tätigkeit in der gesundheitlichen Ueberwachung der Schulkinder. So wird sich mit der Zeit wohl die Schularztfrage dahin lösen, daß der Arzt dem Lehrer und der Schulbehörde in hygienischer Hinsicht als Berater zur Seite gestellt wird, die Schule aber nicht zum Versuchsfeld benutzen kann. Es sind doch eine ganze Reihe von Untersuchungen in der Schule nötig, die ausgeführt werden können, wenn Lehrer und Arzt zusammenarbeiten. Wir rechnen dazu z. B. die Untersuchung der neu in die Schule eintretenden Kinder, für welche der Schularzt Dr. Tiersch in Leipzig neue Gesichtspunkte angibt (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege IV, Nr. 3). Die Voruntersuchung wird vom Klassenlehrer ausgeführt und bezieht sich auf die Seh- und Hörleistungen; diese Untersuchungen kann der Lehrer leicht während des Unterrichts ausüben und wird ihm dies um so leichter fallen, weil die Kinder bei ihm unbefangener sind als wie beim Arzt. Die Hauptuntersuchung nimmt dann der Arzt vor und zwar womöglich in Gegenwart der Mütter, damit diese mit dem Gesundheitszustande ihrer Kinder, resp. den Fehlern und Mängeln derselben in gesundheitlicher Hinsicht genau bekannt werden; dabei läßt sich der Schularzt von den Müttern einen kurzen Bericht über die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes und seinen seitherigen Gesundheitszustand geben und flechtet Belehrungen über Kleidung und Ernährung ein.

In Preußen hat die Schularztfrage im allgemeinen durch die Schaffung von Kreisarztstellen, wie sie übrigens z. B. in Hessen schon lange bestehen, eine feste Basis erhalten; nach der Dienstweisung hat der Kreisarzt „innerhalb eines in der Regel fünfjährigen Zeitraumes jede Schule seines Bezirkes, abwechselnd im Sommer und im Winter, in Bezug auf ihre Baulichkeiten und Einrichtungen (Lage, Größe der Zimmer unter Berücksichtigung der Schülerzahl, bauliche Beschaffenheit, Lufterneuerung, Heizung, Temperatur, Beleuchtung, Reinlichkeit, Beschaffenheit und Aufstellung der Schulbänke, Lage und Einrichtung der Aborte, Trinkwasserversorgung, Spiel-, Turnplätze u. s. w.), sowie in Bezug auf den Gesundheitszustand der Kinder (Gesichtsfarbe, Haltung, Reinlichkeit,

chronische und akute Krankheiten und Schwächezustände) unter Zuziehung des Schulvorstandes oder des Leiters der Schule, sowie des Schularztes einer Besichtigung zu unterziehen. Ueber die Besichtigung ist nach Formular IX eine Verhandlung aufzunehmen, welche der Regierung durch Vermittlung des Landrats und, sofern es sich nicht um Fortbildungs- und Fachschulen handelt, auch des Kreisschulinspektors einzureichen ist. Vorschläge zur Beseitigung etwaiger Mißstände sind in dem Begleitberichte anzugeben. Außer bei diesen periodischen Revisionen soll der Kreisarzt auch bei andern Gelegenheiten die Schulen des Bezirkes besuchen, sich die Beseitigung von Mängeln angelegen sein lassen, auch die Lehrer für seine Bestrebungen zu interessieren und das Verständnis derselben hierfür durch Belehrungen anzuregen suchen. Namentlich werden auch die Kreiskonferenzen der Lehrer in geeigneten Fällen dem Kreisarzte zur Erörterung hygienischer Schulfragen eine passende Gelegenheit darbieten". Auch die „Prüfung von Schulneubauten, die Schließung von Schulen oder Schulklassen bei Massenerkrankungen der Schüler" gehören zu den Obliegenheiten des Kreisarztes.

Der Magistrat in Breslau hat für die „Schulärzte" folgende Dienstweisung aufgestellt: „Die Anstellung der städtischen Schulärzte geschieht durch den Magistrat nach Anhörung der Schuldeputation und nachdem diese den Bericht des Stadtarztes über die einzelnen Bewerbungen entgegengenommen hat. Die Bewerber um Schularztstellen müssen den Nachweis einer bestandenen hygienischen Staatsprüfung oder der geschehenen Teilnahme an einem hygienischen Universitätskursus für Aerzte führen. Die Anstellung der Schulärzte erfolgt auf drei Jahre, vorbehaltlich des gegenseitigen dreimonatigen Kündigungsrechts. Aerztlicher Leiter des gesamten Schularztwesens ist der Stadtarzt. Derselbe beruft die Schulärzte zu Konferenzen und führt darin den Vorsitz. Er ist jederzeit zur Einforderung von Berichten durch die Schulärzte befugt und zu selbständigen Revisionen der Schulgebäude berechtigt. Er vermittelt die Ausführung der Beschlüsse der Schuldeputation durch die Schulärzte. Anträge der Schulärzte an die Schuldeputation sind zunächst an den Stadtarzt zu richten, welcher darüber in der Schuldeputation Vortrag zu halten hat. Einer Einladung der Schuldeputation zur Sitzung hat der Schularzt Folge zu leisten. Der Schularzt ist verpflichtet, auf Einladung in den Vorstandssitzungen der ihm übertragenen Schulen zu erscheinen, und nimmt er an denselben mit beratender Stimme teil. Der Schularzt hat, wenn er während der Unterrichtsstunden die Schulräume besichtigen will, sich vorher mit dem Schulrektor ins Einvernehmen zu setzen. Selbständige Anordnungen hat der Schularzt nicht zu treffen. In dringenden Fällen sind die Rektoren zu vorläufigen Maßregeln aufzufordern und ist dem Stadtarzt umgehend Anzeige zu erstatten. Mitteilungen des Schularztes an die Eltern der Schulkinder werden durch den Schulrektor unter Gegenzeichnung desselben vermittelt. Falls der Schulrektor eine solche Mitteilung beanstandet, muß er dem Schularzt Kenntnis davon geben. Jeder Schularzt erhält einen Bezirk mit einer Schülerzahl von ungefähr 2000 Kindern. Es werden ihm in der Regel zugleich Knaben- und Mädchenschulen überwiesen. Der Schularzt hat jedes Jahr über sämtliche neu aufgenommenen Schüler nach einem vorgeschriebenen Formular, welches für die ganze Schulzeit eingerichtet ist, einen Untersuchungsbefund aufzunehmen. Diese Untersuchungen müssen innerhalb des ersten Schulhalbjahres beendet werden. Ueber Schüler, welche wegen Kränklichkeit einer öfteren ärztlichen Revision und besonderer Berücksichtigung beim

Unterricht bedürfen, wird noch ein besonderer Ueberwachungsbogen angelegt, auf welchem sämtliche Untersuchungsbefunde einzutragen sind. Der Schularzt hat die ihm überwiesenen Schulgebäude monatlich mindestens einmal zu besichtigen und Anträge auf Besserung bemerkter Uebelstände an den Stadtarzt zu richten. Er hat ebenso monatlich mindestens einmal die als kränklich eingetragenen Schüler in einem besonderen Raum zu besichtigen. Bei dieser Gelegenheit hat er die Klassenlehrer über deren Beobachtung bezüglich der Schulräume und Schüler zu hören. Bei herrschenden Epidemien in seinem Schulbezirk hat der Schularzt die Schule öfter zu revidieren und geeignete Nachfragen zu halten. Einen Antrag auf Schulschließung hat er umgehend an den Stadtarzt zu richten. Das Ergebnis seiner Besuche in den Schulen hat der Schularzt in chronologischer Ordnung in ein amtliches Buch einzutragen. Die Behandlung erkrankter Schüler ist nicht Sache des Schularztes. Die Untersuchung der Schüler und Schülerinnen geschieht getrennt in Gegenwart eines Lehrers bezw. einer Lehrerin. Nach dem vorgeschriebenen Formular ausgefertigte Atteste des Hausarztes befreien das Schulkind von den schulärztlichen Untersuchungen. Nach Züchtigungen der Schüler hat der Schularzt auf Ersuchen des Rektors einen Untersuchungsbefund schriftlich festzustellen. Bei den alljährlich stattfindenden baulichen Revisionen der Schulgrundstücke und der Schulräume hat der Schularzt zugegen zu sein und muß die geforderten Auskünfte geben. Werden von der Stadt Spezialärzte für die Schulen angestellt, so sind die Schulärzte verpflichtet, denselben geeignete Fälle zu überweisen."

Das Herzogliche Staatsministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulensachen in „Meiningen" weist in einer zu Anfang dieses Schuljahres erlassenen Bekanntmachung darauf hin, daß von den auf Staatskosten für alle öffentlichen Volksschulen angestellten Schulärzten, welche den Herzoglichen Kreis- und Stadtschulämtern als Beirat dienen sollen, in dem jetzt begonnenen Schuljahr 1901/1902 und in jedem folgenden Jahre, soweit nicht besondere Verfügungen ergehen, alle Schulanfänger und neu eintretenden Schüler, sowie die die Schule im nächsten Jahre verlassenden Knaben, ferner alle diejenigen Kinder untersucht werden, bei denen ein körperlicher oder geistiger Fehler festgestellt oder weitere vom Lehrer wahrgenommen sind; es wird aber hervorgehoben, daß die Behandlung erkrankter Kinder nicht zu den Obliegenheiten des Schularztes gehört. Es wünscht insbesondere, daß sämtliche Lehrer und Lehrerinnen in den Unterrichtsstunden mit allem Nachdruck auf gutes Sitzen der Schüler halten — sonst sind alle Zweckmäßigkeitseinrichtungen guter Schulbänke u. s. w. vergeblich —; daß ferner die Vorschriften über das Setzen der Kinder nach der Körpergröße, selbstverständlich unter Berücksichtigung der voranzusetzenden kurzsichtigen und schwerhörigen u. s. w., streng durchgeführt und der Erlaß in betreff der Instandhaltung und Reinhaltung aller Schulräume genau befolgt werde. Ganz begründete Aufsicht ist hierbei auch den Schulaborten zuzuwenden, die künftig zu einer Ausstellung in keiner Weise begründete Veranlassung mehr geben dürfen. Endlich wird aber auch an die Eltern die dringende Bitte gerichtet, auf die Gesundheitspflege im Hause und an den Kindern, namentlich hinsichtlich der Reinlichkeit am Körper — Ohren, Nase, Mund, Pflege der Zähne durch regelmäßigen Gebrauch von Zahnbürsten u. s. w. — mit aller Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit halten zu wollen, damit das von den Kindern verlangte angemessene Verhalten ihnen zur andern Natur werde. Das ist für ihr ganzes späteres Leben nicht bloß zur Gesunderhaltung des Körpers,

sondern auch in geistiger und sittlicher Beziehung von größter Bedeutung; die Lehrer und Lehrerinnen werden, so hofft das Ministerium, bei ihren Hausbesuchen, wie auch sonst außerhalb der Unterrichtszeit, gerne bereit sein, auch in dieser Richtung die Bestrebungen des Elternhauses zu unterstützen.

Die Untersuchung der geistig minderwertigen Kinder ist auch eine Aufgabe des Schularztes; mit ihr beschäftigt sich Kinderarzt Dr. Kassel in der Schrift: Was lehrt die Untersuchung geistig minderwertiger Schulkinder im IX. Berliner Schulbezirk (Berlin, O. Coblentz, 1901, 56 S., 1,20 M.). Die betreffenden Untersuchungen sind an 129 Kindern innerhalb drei Jahren gemacht worden; sie wurden planmäßig nach bestimmten Gesichtspunkten vorgenommen. Die Eltern der betreffenden Kinder gehörten, so ergab die Untersuchung, größtenteils dem Arbeiter- und Handwerkerstand an; Blutsverwandtschaft bestand zwischen den Eltern nicht ein einziges Mal. Unehelich geboren waren von 129 Kindern nur 3; das männliche Geschlecht war überwiegend. Mit Sicherheit geht ferner aus den Untersuchungen hervor, „daß die Schwachsinnigen nicht die Descendenz eines gesunden, vollkräftigen Menschenschlags bilden, sondern Familien entstammen, in denen die Nachkommenschaft frühzeitig in stärkerem Maße dezimiert wird, als es in der entsprechenden Bevölkerungsklasse der Fall zu sein pflegt". Erblich belastet waren 18,6 Prozent; in 12,4 Prozent der Familien waren Fälle geistiger Beschränktheit resp. auffallend schwacher Begabung vorhanden. Eine große Rolle spielen ferner Trunksucht und geschlechtliche Krankheiten der Eltern, wodurch die Kinder auch erblich belastet werden. 62 Prozent der betreffenden Kinder haben erst im dritten und vierten Jahr oder noch später Laufen gelernt; 51 Prozent dieser Kinder haben am Ende des dritten Lebensjahres, 40 Prozent erst viel später sprechen gelernt. Krankheiten im Kindesalter, besonders Gehirnkrankheiten, Gehirnerschütterungen durch Fall u. s. w., heftige Kopfschmerzen (42 Prozent), gestörte Nasenatmung (39,5 Prozent), Sprachgebrechen (33 Prozent) kommen häufig bei den betreffenden Kindern vor und stehen wohl mit der geistigen Minderwertigkeit im Zusammenhang. Das geistige Leben selbst zeigte mancherlei auffallende Erscheinungen; besonders auffallend war die Gedächtnisschwäche (97 Prozent); 89,6 Prozent waren im Lesen, 78,3 Prozent im Schreiben, 95,4 Prozent im Rechnen erheblich hinter den Durchschnittsleistungen ihrer Altersgenossen zurückgeblieben, in den genannten drei Fächern 56,5 Prozent; 57 Prozent der betreffenden Kinder zeigten ein gewisses Talent für Handfertigkeit. Hinsichtlich des Charakters zeigten 48 Prozent der betreffenden Kinder erhebliche Abweichungen von dem Charakter geistig normaler Kinder; sehr häufig ist die Neigung zum Jähzorn. Innerhalb der betreffenden Kinder gibt es, wie bei den normalen Kindern, noch große Unterschiede; die verschiedenen Formen der verminderten Intelligenz fließen von der schwachen Begabung an bis zum ausgesprochenen Idiotismus allmählich ineinander über. Solche, die sich nur wenig von der untersten Stufe der normalen Kinder unterscheiden, bezeichnet man als schwachbegabt; sie begreifen langsam, vermögen aber das Erworbene festzuhalten. Die Schwachsinnigen ersten Grades sind nach Umfang und Tiefe des Vorstellens und Denkens beschränkt; das Gedächtnis ist schwach. Die Schwachsinnigen zweiten Grades nähern sich den Idioten; es sind Halbidioten, deren ganzes geistiges Leben gering entwickelt ist. Die Idioten sind bildungsunfähig.

Bezüglich der Hemmung der geistigen Tätigkeit bei Schulkindern

durch nasale Ursache unterscheidet Dr. R. Koffemann (Ueber die Denkschwäche der Schulkinder aus nasaler Ursache) nach Guye drei Formen: 1. die Schwierigkeit der Erwerbung und Assimilierung besonders abstrakter Vorstellung, Gedächtnisschwäche und Schwäche der Aufmerksamkeit; nach seiner Erfahrung soll eine wesentliche Besserung in dieser Hinsicht nach Beseitigung der behinderten Nasenatmung eingetreten sein. Aber „so sicher die Tatsache feststeht, daß geistig normale Kinder in ihrem Lernvermögen durch Krankheitszustände der Nase behindert werden, so sicher steht auch anderseits diese fest, daß gerade in geistiger Hinsicht minderwertig veranlagte Wesen mit ganz besonderer Häufigkeit an Nasenverstopfung infolge von Rachenwucherungen leiden." Besondere Berücksichtigung verdient in der Schule die Schwerhörigkeit, welche nach statistischen Erhebungen sehr häufig vorkommt; wenn rechtzeitig ärztliche Hilfe in Anspruch genommen wird, so kann ein großer Teil dieser Leiden gebessert und zur Heilung gebracht werden. „Die Schwerhörigen," schreibt der Ohrenarzt Dr. A. Hartmann (Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, 11), „nehmen in der Schule eine besonders ungünstige Stellung ein; sie verstehen die Worte des Lehrers nicht oder nur teilweise, sie können dem Unterricht nur in beschränktem Umfange folgen, sie bleiben zurück. Sie werden, wenn ihr Leiden dem Lehrer unbekannt ist, als unaufmerksam und unbefähigt betrachtet und, wenn sie dauernd zurückbleiben, zu den Schwachsinnigen gerechnet." Auch hier ist dem Schularzt ein dankbares Arbeitsfeld eröffnet; nötigenfalls muß er in den Städten sich mit einem Ohrenarzt in Verbindung setzen.

Mit der Frage des Nachmittagsunterrichts beschäftigt sich in derselben Zeitschrift (Nr. 1) Dr. Schotten. Mit Recht hebt der Verfasser hervor, daß man auffallenderweise niemals auf den Gedanken gekommen ist, den Nachmittagsunterricht später als um 2 Uhr beginnen zu lassen! Nun, auf den Gedanken sind Schulmänner, wie z. B. der Schreiber dieses Referates, schon gekommen; aber sie sehen ein, daß das ein Einzelner nicht durchsetzen kann und befürchten, daß sie in dieser Hinsicht heute weder Eltern noch Lehrer hinter sich haben. Unsere ganzen Lebenseinrichtungen sind im Sommer unpraktisch; wir schlafen bei Tage und arbeiten bei Nacht. Wenn wir im Sommer den Tag morgens um 5 Uhr beginnen und abends um 7 oder 8 schließen würden, dann könnten wir die Zeit von 6—10 morgens und 4—6 nachmittags für den Unterricht in der Schule benutzen. Im Winter allerdings müßte man die Beleuchtung zu Hilfe nehmen; dann könnte der Unterricht von morgens 8—12 und nachmittags von 3—5 Uhr stattfinden. Durch diese Einrichtung, die ausführbar ist, würde die Frage des Nachmittagsunterrichts gelöst; auf einem anderen Wege dürfte sie schwerlich gelöst werden. Auch der oben genannte Referent, der nur die höhere Schule im Auge hat, will den Nachmittagsunterricht erst um 3 Uhr beginnen lassen; warum soll man aber im Sommer nicht um 4 Uhr beginnen? Dann wäre auch das „Hitzfrei" erledigt, dem die Schulleiter im Sommer ihre ganze Aufmerksamkeit widmen — müssen! Es ist ja durch zahlreiche Untersuchungen festgestellt worden, daß die Mittagspause für die Erholung ungenügend ist und daß infolge der Einnahme der Hauptmahlzeit und der damit verbundenen Verdauungsarbeit, bei der das Blut nach den Verdauungsorganen strömt und dem Gehirn entzogen wird, Kind und Lehrer im Nachmittagsunterricht leichter ermüden; „mit oder nächst den Morgenstunden," sagt Prof. Kräpelin, „ist die Zeit 3—4 Stunden nach der Hauptmahlzeit diejenige, welche für die geistige Arbeit die günstigsten Verhältnisse darbietet."

Die Schulbankfrage ist immer noch eine ungelöste Frage in der Hinsicht, daß es noch keine Schulbank gibt, die allen Anforderungen in hygienischer, pädagogischer und wirtschaftlicher Hinsicht genügt; in dieser Hinsicht wird sie wohl auch immer ungelöst bleiben. Doch gibt es heute eine Anzahl von Schulbanksystemen, die in wesentlichen Punkten den genannten Anforderungen entsprechen. Die verstellbaren Fuhrmann-Haußschen Schulbänke mit geräuschlosem Pendelsitz haben sich große Anerkennung erworben, nicht minder die umlegbaren Rettigschen Schulbänke; mit letzteren glaubte man vielfach überhaupt die Schulbankfrage gelöst zu haben. Aber da kommen Ingenieur Sichelstiel und Dr. Schubert und weisen nach (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege XIV. H. 2), daß sie eine noch bessere Schulbank zu empfehlen haben. Sie weisen nämlich darauf hin, „daß die gründliche Reinigung, welche durch die vielen Schmutzwinkel, welche durch die Charniere am Fußboden entstehen", bei der Rettigbank erschwert wird; sie schlagen daher eine neue Konstruktion mittelst am Boden befestigten Winkeleisens vor, um das sich die Bank umklappen läßt. Dadurch soll auch die sehr umständliche und zeitraubende Arbeit bei dem Umstellen, resp. Umwechseln wegfallen. Gegen diese Darlegungen von Sichelstiel-Schubert wendet sich nun Herr Hans Suck (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege XIV. 4/5). Er beanstandet, daß durch die Herausziehbarkeit der „Nürnberger Schulbank" deren Stabilisierung nicht sicher genug ist, „so daß damit viel leichter Gelegenheit zum Mißbrauch seitens der Schüler gegeben ist und eine geordnete Aufstellung außerordentlich erschwert wird" u. dergl.; so erscheint nach Suck bei der Nürnberger Schulbank „nicht nur die Umlegvorrichtung weniger zweckmäßig als der sichere Klemmfuß beim Rettigschen System, sondern es hat die Nürnberger Bank auch sonst eine Reihe technischer u. a. Mängel, die bei der anderen infolge der weitergehenden Erfahrung ihres Konstrukteurs nicht bestehen, wodurch der Rettigbank der Vorrang gesichert wird." Uns scheint es jedoch noch nicht außer allem Zweifel zu sein, daß die Rettigbank die beste Schulbank ist; wir haben uns durchaus noch nicht überzeugen können, daß sie in irgendwelcher Hinsicht der verstellbaren Fuhrmann-Haußschen Bank vorzuziehen ist.

Ueber den gegenwärtigen Stand der Steilschriftfrage haben wir im vorigen Band des „Päd. Jahresberichts" referiert; wir haben dabei gesehen, daß sie die Hoffnungen, welche man auf sie setzte, nicht erfüllt hat. Von Interesse ist in dieser Hinsicht der Bericht, den der Urheber der Steilschriftbewegung in Nürnberg, Dr. med. Schubert, über diese abgegeben hat, zumal er als der hervorragendste Fachmann auf diesem Gebiete angesehen wird und ihm nunmehr die Erfahrungen von sieben Jahren (1890 bis 1897), die unter seiner Leitung in den Schulen Nürnbergs gemacht worden sind, vorliegen. Schuberts Messungen der Seitwärtsneigungen vermittelst eines von ihm eigens für diesen Zweck konstruierten Apparats „beweisen, daß hinsichtlich der Kopf- und Körperhaltung die Steilschrift einen entschieden günstigen Einfluß ausübt; unter den Steilschreibenden gibt es 2½mal mehr geradsitzende Schüler als unter den Schrägschreibenden, und auch die Grade der Seitwärtsneigung sind unter den schrägschreibenden Schülern bedeutend größer als unter den steilschreibenden". (Dr. Csabodi, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege XIV. 4/5.) Im Gegensatz dazu wird in einem oberärztlichen Gutachten, wie die „Päd. Ztg." nach dem „Fränk. Kurier" berichtet, nach zehnjährigen Versuchen mit der Steilschrift behauptet, „daß gesundheitliche Nachteile aus der Schrägschrift für die Kinder nicht vorlägen, weder betreffs Kurzsichtigkeit noch

Verkrümmung der Wirbelsäule; falls eine Uebermüdung der Kinder vermieden und auf eine gute Haltung beim Schreiben gesehen werde, sei es in gesundheitlicher Beziehung ganz gleich, ob in Steilschrift oder in Schrägschrift geschrieben wird". Bezüglich der Vorwärtsneigung des Kopfes ergaben Schuberts Messungen, „daß die steilschreibenden Schüler auch in schlechten Bänken und finsteren Klassen beinahe in derselben Distanz (25,5 cm) schrieben, als schrägschreibende in guten Bänken und hellen Klassen" (Dr. Csabodi a. a. O.). Auf die Kurzsichtigkeit scheint dagegen nach Schuberts Bericht die Steilschrift keinen besonders hervortretenden Einfluß auszuüben; „nur indirekt kann die Steilschrift eine einschränkende Wirkung auf die Entwicklung der Kurzsichtigkeit aufweisen, nämlich insofern, als die Steilschrift eine größere Schreibdistanz bedingt (Dr. Csabodi a. a. O.). Bei der Vorführung steilschreibender und schrägschreibender Schüler aus zwei Parallelklassen einer Schule zeigte auf dem Budapester hygienischen Kongreß der Vortragende, Direktor Bayr aus Wien, daß die Körperhaltung der steilschreibenden eine viel bessere war, als die der schrägschreibenden Kinder. Die Vortragenden: Bayr, Dr. Schubert (Nürnberg), Prof. der Chirurgie Dr. Girard (Bern), Karmarti (Pest) schlugen folgende These vor: „Die gerade Mittenlage des Heftes mit senkrechter Schrift bewirkt eine wesentlich bessere Körperhaltung als die schräge Mittenlage und die gerade und schräge Rechtslage mit Schrägschrift. Es ist daher dringend wünschenswert, die gerade Mittenlage mit senkrechter Schrift obligatorisch in die Schule einzuführen." Diese These wurde von der Versammlung einstimmig angenommen. Im Jahre 1894 erstattete der Landesschulrat in Böhmen durch den Landesausschuß an den böhmischen Landtag einen Bericht über das Volksschulwesen im Jahre 1894, worin es heißt: „Was die seit zwei Jahren an einigen Schulen eines jeden Schulbezirkes versuchsweise eingeführte Steilschrift betrifft, so geht die in den Lehrerkonferenzen ausgesprochene Ansicht dahin, daß ein endgültiges Urteil über die Wahl der Zweckmäßigkeit der allgemeinen Einführung dieser Methode erst nach einer achtjährigen Praxis, nämlich erst dann gefällt werden kann, bis jene Schüler, welche dieselbe von der untersten Stufe an geübt haben, die Volksschule verlassen haben werden. Soviel jedoch kann mit Befriedigung konstatiert werden, daß die Körperhaltung der die Steilschrift unter einer aufmerksamen und gewissenhaften Leitung übenden Kinder eine geradezu unverhältnismäßig bessere als jene der schiefschreibenden ist und daß infolge der Körperhaltung das Auge geschont wird. Die Schrift selbst sowohl im Heft, als auf der Tafel geübt, ist fast durchwegs deutlicher als die Schiefschrift und größer. Der allgemeinen Einführung der Steilschrift stehen jedoch die noch in zahlreichen Schulen bedauerlicherweise vorkommende mangelhafte Konstruktion der Schulbänke, teilweise auch die Ueberfüllung mancher Schulen als Hindernisse im Wege." Dagegen berichten die „Fr. pädag. Bl." vom verflossenen Jahr: „Der böhmische Landesschulrat hat angeordnet, daß in den Schulen Böhmens alle Versuche mit der Steilschrift einzustellen sind. Auch jene Schüler, die bisher steil geschrieben haben, sollen wieder schief schreiben. In Wien haben die Versuche mit der Steilschrift eine heillose Verwirrung im Schreibunterricht herbeigeführt. Die hier in großartigem Maße vorkommenden Umsiedelungen haben bewirkt, daß in manchen Klassen — besonders in der Bürgerschule, welche die Kinder aus verschiedenen Schulen erhält — beide Schreibarten nebeneinander bestehen, und daß ein rationeller Schreibunterricht unmöglich ist." — Hoffentlich werden auch in Niederösterreich, oder wenigstens in Wien die Versuche mit der Steilschrift bald

aus den Schulen verbannt werden! Die meisten Kollegen und Kolleginnen sind zu der Ueberzeugung gekommen, daß die Steilschrift nicht die erhofften Vorteile in Bezug auf Körperhaltung bringt, von ihrer Unbrauchbarkeit in der Praxis ganz abgesehen. Wer genaue Beobachtungen anstellt, wird finden, daß die Kinder bei der Steilschrift nicht länger gerade sitzen als bei der Schrägschrift, weil das andauernde Geradesitzen auch noch von andern Umständen als von der Schriftlage abhängt. Bei der Steilschrift die Kinder 10 oder 15 Minuten lang zum Geradehalten des Körpers durch Drill abzurichten, um gelegentlich eines angesagten Besuchs damit zu glänzen, ist noch lange kein Beweis für die Vorzüge der Steilschrift; derartiges läßt sich durch Gewöhnung auch bei der Schrägschrift erzielen."

Warum, so fragt man mit Recht, hat man in Nürnberg, wie im vorigen Band des „Pädag. Jahresberichts" dargelegt worden ist, die Steilschrift nach und nach wieder eingehen lassen? Dr. Schubert erklärt dies durch den starken Widerstand von seiten der Lehrer, die ihr ein mangelhaftes Verständnis entgegenbrächten, und durch die nur teilweise Durchführung in den Klassen, so daß Schüler aus einer Klasse mit Steilschrift in eine solche mit Schrägschrift aufrücken, wo sie wieder umlernen müssen. Dazu kommt dann wohl noch der Widerstand seitens der Geschäftsleute, auf den im vorjährigen Referat hingewiesen wurde. Aber von anderer Seite erhält die Steilschrift wieder eine mächtige Unterstützung, nämlich von seiten der Zeichenlehrer; „das Befreien des Schülers von der starren Schreibfederhaltung, der Schräglage des Heftes und der durch die Schriftlage bedingten Schrägauffassung alles Senkrechten ist ein Problem, welches die Einführung der auch sonst vorteilhaften Steilschrift schon zum Teil lösen würde." (Heilmann, Kunstleben und Zeichenunterricht. Berlin, R. Gaertner, 1901.) Auch Lehrer Wipp-Zürich tritt für die Steilschrift ein (Steilschrift als Schulschrift; Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, Nr. 7); er bestreitet allerdings nicht, daß die Freunde der Steilschrift dieser Vorzüge beigelegt haben, die sie eben nicht hat, wodurch aber Enttäuschungen hervorgerufen werden mußten. „Die Steilschrift," sagt er, „ist nicht im stande, die Tendenz des Schülers zum Vornüberbeugen des Kopfes und Rumpfes aufzuheben; aber sie vermag die viel schlimmere Seitwärtsneigung und -drehung dieser Körperteile zu beseitigen." Um nun den Widerstand der Geschäftsleute gegen die Steilschrift für deren Betrieb in der Schule unschädlich zu machen, wird von anderer Seite empfohlen, nur in den vier bis sechs ersten Schuljahren die Steilschrift anwenden zu lassen und in den letzten Schuljahren die Schrägschrift zu gebrauchen; die Schüler, behauptet man, hätten sich dann an die richtige Körperhaltung so gewöhnt, daß die Schrägschrift keine nachteiligen Folgen mehr haben könnte. Auch Dr. Schultheiß-Zürich vertritt diese Ansicht (Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, Nr. 11); er macht aber darauf aufmerksam, „daß das Pult bei der Steilschrift höher sein müsse als bei der Schrägschrift" und es daher nicht richtig sei, „beide Schreibarten in derselben Schulbank zu üben". Bei der Schrägschrift tritt auch, wie Prof. Dr. Düfour behauptet (Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, Nr. 11), „infolge der Drehung des Kopfes und der für jedes Auge verschiedenen Drehung der Augapfel" die Ermüdung rascher ein; „Kopfhaltung und Lesbarkeit sind bei der Steilschrift besser als bei der Schrägschrift". Aber, so wird von dem Kalligraphen Prof. Otth-Lausanne (Ztschr. f. Schulgesdpfl. 1901, Nr. 11), hervorgehoben, man muß nun nicht glauben, daß mit der Einführung der Steilschrift alle Schwierigkeiten gehoben seien; „man muß nach wie vor die Kinder beim Schreibunterricht beaufsichtigen und weder zu früh, noch

zu viel schreiben lassen". Versuche haben ergeben, daß Steilschreiber rascher als Schrägschreiber schreiben; den Grund sucht Prof. Otth darin, daß die Grundzüge bei der Steilschrift kürzer sind als bei der Schrägschrift und somit „die Bewegung von Hand und Finger bei der ersteren um etwa ein Viertel vermindert wird".

Auch der Stundenplan soll möglichst den hygienischen Anforderungen gerecht werden; hier werden allerdings in größeren Schulkörpern durch die gemeinsame Benutzung der Turnhalle, des Zeichensaals u. s. w. und der Verwendung von Fachlehrern gewisse Grenzen gesteckt, resp. Beschränkungen auferlegt. In erster Linie, darin stimmen wir Direktor Dr. Schöne zu (Der Stundenplan, Deutsche Blätter 1901, Nr. 1/4), muß das Wohl der Schüler bei der Aufstellung des Stundenplans im Auge behalten werden; die Bequemlichkeit für den Lehrer kann nur bei älteren Damen und Herren soweit in Betracht kommen, als es sich mit den Forderungen der Schule verträgt. Ueber den Beginn des Unterrichts haben wir uns schon oben ausgesprochen; bei unseren heutigen Zeiteinrichtungen wird man in Städten kaum vor acht Uhr morgens den Unterricht beginnen können. Daß man noch vielfach den Religionsunterricht in die erste Morgenstunde legt, ist eine Rücksichtnahme auf die Kirche, welcher jede Berechtigung fehlt; denn durch den Religionsunterricht wird der Geist nicht so stark in Anspruch genommen wie z. B. durch Rechnen. Allerdings gehen die Ansichten auch darüber auseinander, ob in der ersten Schulstunde die Kinder am leistungsfähigsten sind; es wird vielmehr behauptet, daß sie in der zweiten und dritten Stunde leistungsfähiger seien als in der ersten. Auch läßt es sich nicht von allen Lehrfächern so ohne weiteres sagen, in welchem Maße sie den Geist in Anspruch nehmen; es kommt hier ganz darauf an, welche Forderungen der Lehrer durch seine methodische Behandlung im einzelnen in einem Lehrfach an den Schüler stellt. Bei Aufstellung des Stundenplans dürfte nur darauf zu achten sein, daß nicht zwei Stunden aufeinander folgen, welche meistens bei dem Lernprozeß dieselbe Tätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen; so wird man Rechtschreiben und Schönschreiben nicht nacheinander legen. Daß die Turnstunden keine Erholungsstunden sind, darüber ist man jetzt einig: die Lage im Stundenplan wird in größeren Schulkörpern durch die Rücksicht auf die Benutzung der Turnhalle bestimmt.

2. Schulunterricht.

Daß der heutige Schulunterricht nicht mehr den Anforderungen der Zeitkultur entspricht, dürfte wohl allen sachkundigen und objektiv urteilenden, fortschrittlich und national gesinnten Männern und Frauen zur Ueberzeugung geworden sein. Ueberall, in niederen wie in höheren Schulen schleppen wir zum Teil noch einen Bildungsballast mühselig fort, der weder zur sittlichen noch zur praktischen Bildung in irgendwelcher Beziehung steht und nur Zeit und Kraft den anderen und wichtigeren Lehrstoffen raubt; wir scheuen uns eben, mit der Tradition zu brechen. Die Geschichte wird sehr häufig lediglich als eine Reihe von Tatsachen angesehen, die man ohne tiefere und kausale Erfassung dem Gedächtnis mühselig einprägt, damit sie nach kurzer Zeit wieder daraus verschwinden: die Religion erscheint hauptsächlich als der Inbegriff einer Reihe von Wundergeschichten und Dogmen, die man kennen und glauben muß. Die wissenschaftlichen Lehrstoffe werden höchstens veranschaulicht und meistens durchs Wort dargeboten, und ebenso meistens wieder durchs Wort vom

Schüler wiedergegeben; die Basis der Wirklichkeit fehlt meistens und ebenso meistens die Darstellung durch Zeichen und Werk. „Alle Mittel werden angewandt, das geistige Erwachen des Individuums zu verhindern; die freie künstlerische Tätigkeit wird zurückgedrängt und in der Entwicklung vernichtet, indem man den Schwerpunkt vom ‚Können' auf das ‚Wissen' verschiebt und das letztere als Selbstzweck behandelt." (Wilh. Uhde, Am Grabe der Medizeer.)

Der durch seine naturwissenschaftlichen und literarischen Schriften bekannte Schriftsteller Bölsche veröffentlicht in Nr. 33 der Zeitschrift: „Die Woche" von 1900 eine Abhandlung, in welcher er unter dem Hinweis auf den Einfluß, welchen die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschungen und die Technik auf unsere Lebensverhältnisse ausüben, einen „Wirklichkeitsunterricht" fordert; er glaubt, daß sich in diesem Wort alle Bestrebungen unserer Zeit bezüglich einer Reform des Unterrichts zusammenfassen ließen, besonders diejenigen bezüglich des Natur- und Zeichenunterrichts. Er habe, so bekennt er, es an sich selbst erfahren, wie nachteilig das Buchlernen sei und wie unwissend selbst der Gelehrte der Wirklichkeit gegenüberstehe, besonders seiner nächsten Umgebung; diese, ihre Dinge und Erscheinungen, sollte das Kind hauptsächlich durch die Wirklichkeit und nicht durch das Wort kennen lernen. „Ich gestehe," sagt Seminarlehrer Zimmermann, der über Bölsches diesbezügliche Ansichten in der „Praxis der Volksschule" (XI, 10) referiert, „daß Bölsche mir aus der Seele gesprochen hat;" leider hat er aber nicht gezeigt, wie unser Unterricht zu einem Wirklichkeitsunterricht gemacht werden kann! Wenn der deutsche Schulmann einmal den Wanderstab nehmen und zu einigen von unseren holländischen Kollegen in Haag, Haarlem und Enschede wandern würde, so würde er einen solchen Wirklichkeitsunterricht finden; aber er müßte dann neben dem Natur- und Zeichenunterricht auch den Handfertigkeitsunterricht einführen, dem die allgemeine deutsche Lehrerversammlung von 1900 die Schulstube verschlossen hat.

Einer Reform bedarf in dieser Hinsicht hauptsächlich der Elementarunterricht, der Unterricht in den ersten Schuljahren; hier muß der Wirklichkeitsunterricht ganz besonders betont werden. Im heutigen Elementarunterricht herrscht der im ganzen doch abstrakte Lese-, Schreib- und Rechenunterricht vor; so schreiben es die offiziellen Lehrpläne vor. Das ist aber durchaus nicht naturgemäß; der naturgemäße Unterricht für das erste Schuljahr wäre vielmehr Anschauungsunterricht, aber wirklicher, Sprechen, Werkunterricht, Malen und Zählen. Erst müssen die Werkzeuge gebildet werden, womit der Geist arbeitet, bevor man diesen selbst bilden kann; Sinne, Sprachwerkzeuge und Hand sind die Werkzeuge, welche in erster Linie geübt werden müssen und mit denen auch die Elemente aller Bildung — Wahrnehmungen, Gefühle und Bewegungen — erzeugt werden. Einzelne Schulmänner vertreten seit Jahren eine solche Reform des Elementarunterrichts; der Referent gehört auch zu ihnen. In den letzten Jahren sind besonders die Herren Lehmensick, Wigge und Henk dafür eingetreten; als Gegner von ihnen trat im verflossenen Jahre Herr Fr. Schäfer-Frankfurt a. M. auf (Zur Pädagogik des ersten Schuljahres). „Mit nichten," sagt Herr Schäfer, „werden besonders im ersten Schuljahr die Wurzeln der Geistesbildung gepflegt und ernährt; die tragen in dem Alter bereits einen stattlichen Baum." Nun, so viel wissen auch die Reformer, obwohl sie gerade nicht behaupten, daß der Baum „stattlich" sei. Verschiedene Pädagogen (Hartmann u. a.) haben auf Grund eingehender Untersuchungen und Beobachtungen dargelegt, daß diese „Wur-

zeln" meistens sehr schwach sind und infolgedessen dem Baum für seine weitere Entwicklung nicht die notwendige Nahrung zuführen können; sie sind daher der Ansicht, daß beim Beginn der planmäßigen Erziehung durch den Unterricht eine Revision der Grundlagen der Bildung stattfinden muß. Wenn diese Grundlagen nicht sicher sind, so werden Sprechen, Lesen, Schreiben, Zeichnen und Rechnen, die Herr Schäfer „materiell und formal" als „allgemeine Bildung" bezeichnet, mechanischer Drill, das Gegenteil von Bildung; nur wenn diese Bildungsfächer aus dem sinnlichen Anschauungs- und Werkunterricht hervorwachsen, verschwindet in ihnen „der Gegensatz, welchen man zwischen den sogenannten rein geistigen und den mechanischen Tätigkeiten zu machen pflegt, oder er reduziert sich auf ein Minimum". (Schäfer a. a. O.) Das ABC der Anschauung beruht, darüber belehrt uns die heutige physiologische Psychologie klar und deutlich, auf dem ABC der Sinnestätigkeit; nur durch geübte Sinne können die nötigen Reize zur Entstehung der Empfindungen, aus denen sich einerseits Wahrnehmungen und Anschauungen, die Fundamente der Erkenntnis, und anderseits Gefühle und Triebe, die Fundamente des Willens, entwickeln, der Seele zugeführt werden. Eine allseitige und planmäßige Uebung der Sinne und ganz besonders des Gesichts-, des Tast- und des Muskelsinns, aber auch des Gehörsinns ist die Basis aller Bildung; ohne sie schweben Denken und Wollen in der Luft, kleben sie nur am Wort. „Die neuen Erziehungsmethoden fordern, daß dem Geiste alle Tore geöffnet werden müssen; durch den Gesichtssinn, den Tastsinn, den Muskelsinn, durch alle Sinne müssen Eindrücke erworben werden, durch alle Kanäle müssen die Ideen, welche der schaffende und entwerfende Geist daraus formt, zum Ausdruck gelangen; alle Mittel müssen benutzt werden. Das geistige Leben muß sich auf Wahrnehmungen aufbauen, die nicht nur die genauesten sind, sondern die zu ihrem Ausdruck der zahlreichsten Gruppen von assoziierten motorischen Zentren bedürfen." (Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend). Daß heute im Lesen, im mündlichen und schriftlichen Gedankenaustausch unsere Volksschule noch nichts Vollkommenes leistet, hat nach unserer Ansicht gerade darin seinen Grund, daß man zu früh mit dem Lesen und Schreiben beginnt und das Anschauen, Sprechen und Malen vernachlässigt. Wir sind ganz mit Herrn Schäfer einverstanden, „daß man auch mit dem sogenannten mechanischen Tun den Menschen bilden, nämlich seine Aufmerksamkeit schulen, seine Stetigkeit vermehren, seine Arbeitskraft steigern kann; das Bildende liegt nicht im Besitz der Vorstellungswelt und in der Betätigung der Fertigkeiten, sondern in der Art und Weise, wie sie angeeignet werden." Aber wie kommt es, daß Herr Schäfer so energisch den Werkunterricht (Handfertigkeitsunterricht) bekämpft, da man doch auch selbst mit dem bei ihm vorkommenden sogenannten „mechanischen Tun den Menschen bildet" u. s. w.? Und wieder stimmen wir mit Herrn Schäfer völlig überein, und „sind wir alle einig", daß, „wenn das Kind aus seinem engen häuslichen Kreise in die Schule eintritt, für einen geeigneten Uebergang gesorgt werden muß; dieser Uebergang wird durch den Anschauungsunterricht erleichtert und bewerkstelligt". Aber was ist denn meistens dieser Anschauungsunterricht? Und wie bald tritt er völlig hinter Lesen, Schreiben und Rechnen zurück! Und wir „Reformer" legen auch, wie Herr Schäfer, „mehr Gewicht auf die Tätigkeit des Anschauens selbst", d. h. auf die Uebung der Sinne, namentlich des Gesichts-, Tast- und Muskelsinns, als auf „die Menge der Anschauungen". Und wenn Herr Schäfer einmal sehen will, was 6—10jährige Kinder im „Formen" leisten können, und daß man

für dasselbe „eine Reihe nachbildbarer Naturgegenstände aufstellen" kann, „die von Stufe zu Stufe schwieriger wird", so möge er sich nur einmal nach Worms bemühen! Wenn es aber richtig ist, daß das abstrakte Denken nur auf Grund der Anschauung von bildendem Wert oder überhaupt möglich ist, so ist nach unserer Ansicht im Gegensatz zu der des Herrn Schäfer für die „geistige Schulung des Kindes mehr geleistet", wenn man im ersten Schuljahr die Anschauung, als wenn man hier schon das abstrakte Denken bildet; denn erst muß das Fundament gelegt werden, bevor man an den Ausbau geht. Und schließlich ist auch für uns immer „die beste Probe auf alle Reformtheorien die Praxis" gewesen; daher haben wir uns „bei aller Begeisterung für neue Ideen den nüchternen Blick bewahrt".

„Was die theoretische Pädagogik von je und immer wieder verlangt hat, daß nicht nur der Verstand, sondern auch die Empfindung gebildet werde, das hat nun ein junges Geschlecht von Lehrern und Förderern einer nationalen Erziehung sich als Ziel gesetzt für die praktische Pädagogik." So läßt sich Alfred Lichtwark in der Schrift: „Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg" vernehmen. Um gegen die ältere Lehrerschaft nicht ungerecht zu sein, muß man berücksichtigen, daß sie um andere ebenso wichtige Erziehungs- und Bildungsaufgaben und deren Lösung durch die Schule zu streiten hatte; nachdem diese in der Hauptsache erfüllt sind, hatte man auch Zeit, der künstlerischen Erziehung der Jugend mehr Aufmerksamkeit zu schenken. „Es war ein außerhalb der Pädagogik liegender Grund, der hierin zur Einkehr gemahnte; Einsichtige sehen mit tiefem Bedauern, daß Deutschland, im Mittelalter einst das klassische Land des Kunsthandwerks, tief in barbarische Unkultur, in völlige Unfähigkeit, künstlerisch zu produzieren und deshalb in gänzliche Abhängigkeit von London und Paris geraten war. Dies mußte den national Gesinnten schmachvoll, den wirtschaftlich Denkenden außerordentlich schädigend für den Volkswohlstand anmuten; alle, die diese Tatsache mit Schmerzen immer weitere Kreise ziehen sahen, atmeten auf, als Lange (damals) Professor der Königsberger Kunstwissenschaften im Jahre 1892 das befreiende Wort fand und mit fast unwiderleglicher Schärfe auf die künstlerische Erziehung unserer Jugend hinwies als auf das einzige Mittel, geeignet, um das Uebel an der Wurzel zu treffen." (Rühlmann, Kunstpflege in der Schule, Neue Bahnen 1901, S. 230 ff.) Um das erstrebte Ziel zu erreichen, bildete sich in Hamburg 1896 eine Vereinigung, welche die Mitarbeit von Fachleuten suchte; gemeinsam will man an einer Reform des Unterrichts nach den angegebenen Gesichtspunkten arbeiten. Auf der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" in Cöln (1900) wollte man von einem Zusammenarbeiten von Lehrern und Laien auf dem Gebiete der Pädagogik noch nichts wissen; da wollte man auch noch nicht zugeben, daß unser Unterricht reformbedürftig sei. Denn was will denn der Handfertigkeitsunterricht anders als eine „Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Stoffe und Methoden"; was strebt er denn anders an, als „die unmittelbare Berührung mit den Dingen"? „Aller Unterricht," sagt Lichtwark (a. a. O.), „sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen; in jedem Augenblick muß alles Wissen zur Verfügung stehen; das wird am sichersten erreicht, wenn es von der ersten Stunde an einem Können dient." Wie oft haben wir das schon im „Pädag. Jahresbericht" betont; wie oft haben wir schon darauf

hingewiesen, daß es „einer der schwersten Fehler der heutigen Praxis" ist, daß das „ungeheure Erfahrungswissen so wenig in Anschlag gebracht wird".

Die Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule wird in den letzten Jahrzehnten lebhaft erörtert; besonders aber war dies im verflossenen Jahre der Fall. Im Jahre 1887 veröffentlichte der Direktor der Kunsthalle in Hamburg, A. Lichtwark, eine Schrift: „Die Kunst in der Schule", in welcher das Bestreben sich kundgab, ein für die Kunst nicht vorgebildetes Publikum in den Kunstgenuß einzuführen. 1892 erhob dann Prof. Dr. K. Lange in Tübingen den Ruf nach künstlerischer Erziehung der deutschen Jugend in der Schrift: „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend"; ihm schloß sich 1897 Gg. Hirt an in der Schrift: „Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend". Man kam immer mehr und mehr zur Erkenntnis, daß alle Stände ohne Ausnahme der künstlerischen Erziehung bedürftig sind und daß dieselbe wenigstens eine Brücke zur sittlichen sei. Allerdings stand bei den genannten Männern, welche die Sache angeregt und in Fluß gebracht hatten, die volkswirtschaftliche Wirkung im Vordergrund; man wollte gebildete Dilettanten erziehen, das Bedürfnis nach dem Besitz von Kunstschätzen wecken und besonders das Kunsthandwerk heben, mit einem Wort: man wollte die Masse künstlerisch heben, um ihre Lebenshaltung zu heben. Bald aber erhob sich die Frage, ob und wie weit die künstlerische Erziehung dem obersten Zweck der Erziehung, der Bildung eines sittlichen Charakters dienen kann und soll (Itschner, Die künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule; Langensalza, H. Beyer u. S. 1901) und welchen höchsten Endzwecken die künstlerische Erziehung somit dienen soll.

Ist es die höchste Aufgabe der Erziehung, den Zögling in der Entwicklung zur sittlichen Persönlichkeit im Dienste der Menschheit zu unterstützen, so muß auch die künstlerische Erziehung, soll sie ihren Zweck erfüllen, diese Aufgabe im Auge behalten; sie muß an der Gestaltung des Weltbildes, das der Mensch in sich schafft, seiner Welt- und Lebensanschauung und der aus derselben hervorwachsenden Persönlichkeit teilnehmen. Zur Gestaltung eines solchen Weltbildes und einer solchen Persönlichkeit des höheren Menschentums bedarf man aber notwendig der Kunst; ohne dieselbe kann die Erziehung dieses höchste Ziel gar nicht erreichen. „Es sind in der Kunst," sagt Dr. Kolischonn (Frankf. Schulztg. 1901 Nr. 21/23), „im Aesthetischen gewisse Errungenschaften des Geistes niedergelegt, die allein hier bewahrt werden konnten; und gewisse Kräfte des Körpers und des Geistes, die nicht vernachlässigt werden dürfen, wenn der Anblick des Menschen nicht unvollkommen bleiben, wenn eine völlige, allseitige und doch in sich geschlossene Ausbildung erreicht werden soll, die eines der unerläßlichen Kennzeichen des höheren Menschentums ist, können deshalb nur durch die Versenkung in die Kunst entwickelt und geübt werden." (Siehe auch: Linde, Kunst und Pädagogik, Neue Bahnen, XII. 8/9.) Die Erziehung soll also nicht zur Kunst als dem Endzweck hinführen, sondern durch die Kunst zum Endzweck der Erziehung; sie kann auch den Künstler an sich nicht schaffen, sondern nur seine Entwicklung unterstützen, dafür Sorge tragen, daß er auf nicht zu großen Umwegen zu seinem Ziele im Dienste der Menschheit gelangt. Die Kunst ist eine Vorratskammer, in welcher die Menschheit geistig und moralisch Erworbenes, ihre höchsten Kulturgüter niedergelegt hat; diese Schätze soll und muß der Mensch wieder zur Ausbildung seiner Persönlichkeit im

Dienste der Kultur benutzen. Die Kunst ist eine Sprache, in welcher ein Mensch auf hoher Kulturstufe, der Künstler, zu uns spricht; „Kunst genießen heißt, sich dieser Sprache bemächtigen zum Ausdruck des uns sebst bewegenden gleichen Affektes, der ohne diese Sprache nur stammeln könnte wie der Taubstumme, nur wortlos sich freuen und leiden wie das Tier... Wir müssen es lernen, aus der sichtbaren Form des Werkes der bildenden Kunst den Geist herauszulesen, und später unseren eigenen Geist und unsere eigene Leidenschaft in diese Form zu gießen, in dieser Form ausströmen lassen zu können... Ein Werk der bildenden Kunst ist das Innere eines Menschen nach außen gestellt, die Natur und das Leben im Spiegel einer Menschenseele, das Weltbild eines einzelnen, bestimmten Menschen; es ist auf einen Punkt zusammengedrängte, in den Stoff gebannte Erfahrung, Erkenntnis, Gefühl, Erschütterung, Leidenschaft, Wille. Diese will der Künstler mitteilen durch das Bild; das Bild selbst ist nur Sprache, Ausdruck. Diese Bildersprache muß man lesen lernen, um durch sie den Geist und Willen dessen mitgeteilt zu erhalten, der sich ihrer bedient; wie umgekehrt volles Verständnis für die Form nur möglich ist bei tiefem Eindringen in den Geist und Willen dessen, der gerade dieser Form, dieser Sprache, dieser Wendungen bedurfte, um sich auszudrücken." (Colischonn a. a. O.) Die Kunst will nur darstellen, niemals reflektieren, forschen, predigen, lehren u. s. w.; sie wirkt daher mehr unmittelbar auf den Genießenden und läßt ihn etwas innerlich erleben, wie es das Leben an sich gar nicht vermag. „Die Kunst," sagt Linde (Neue Bahnen, XII, 8/9), „sucht unsere Sinnlichkeit mit der Kraft der Wirklichkeit zu packen; die begleitenden Affekte aber, die uns in Abhängigkeit von den einzelnen Dingen, in ein leidentliches Verhältnis zu ihnen setzen, erspart sie uns, als zu sehr an unsere leibliche, individuelle Existenz gemahnend.. Indem die Kunst uns die Wirklichkeit so präpariert vorsetzt, daß sie unsern niedern, sinnlichen, leiblichen Menschen nicht mehr berührt, eröffnet sie uns den Blick für die innere Wahrheit der Dinge und liefert uns so eine großartige Rechtfertigung der Welt wie sie ist;" aber „die innere Wahrheit der Dinge muß sich selber aussprechen, sie darf nicht vom Dichter wie die Erklärung eines Bildes hinzugefügt, dreingegeben werden."

In ihrer reinen Gestalt will also die Kunst nicht nützen, sondern erfreuen; sie berührt sich in dieser Hinsicht mit dem Spiel, zu dem sie überhaupt in verwandtschaftlichen Beziehungen steht. In ihren Anfängen hat sie allerdings mit Nutzzwecken in Verbindung gestanden (Kult- und Festzwecken); im Laufe der Zeit aber haben sich die meisten Künste von diesen getrennt. Als Aufgabe der Kunst kann also weder Belehrung noch Besserung betrachtet werden; daraus folgert man nun, daß die Ethik über die Kunst kein Zensoramt ausüben dürfe. Allein es ist doch eine Tatsache, daß Kunst und Moral in den innigsten Beziehungen zueinander stehen; die Geschichte lehrt uns, „daß bestimmte Aenderungen des Kunstgeschmackes mit bestimmten Umgestaltungen der moralischen Anschauungen, der wirtschaftlich-politischen Machtverhältnisse in Zusammenhang stehen, daß unter ähnlichen Bedingungen auf all den anderen Gebieten auch ähnliche Umformungen auf diesem speziellen Terrain sich vollenden. Die Weltanschauung bestimmt die Moralanschauung und beeinflußt die Kunstanschauung; aber auch die Kunstanschauung ihrerseits vermag es, die Moralanschauung und indirekt selbst die Weltanschauung zu beeinflussen. Die Ideale neuer Zeit prägen sich wie auf allen anderen Lebensgebieten auch auf denen der Kunst und der Moral aus, prägen sich ihren Kunstwerken auf; neuschaffend vollzieht sich der Wandlungsprozeß gesamt-

menschheitlicher Existenz, ohne daß eine Quelle allein als die Ursache bezeichnet werden könnte, so wenig als die Wirkung auf ein Gebiet allein beschränkt bleibt. Die Künstler verkörpern zunächst die Ideale ihrer Umwelt; dann aber wirken sie durch ihre Schöpfungen, je eigenartiger sie selbst sind um so kräftiger, auf ihre Umwelt, zurück. Durch die Kunst drängt der Kunstschaffende dem Kunstgenießenden eine Art die Welt zu sehen auf, suggeriert er ihm Gefühle, die nun in dem Empfangenden zur gestaltenden Macht werden können." (Reich a. a. O.) Daher ist die Kunst insofern an die Sittlichkeit gebunden, als ihr Inhalt dem Sittlichen nicht widersprechen darf; das in ihr zur Darstellung kommende Unsittliche darf nicht mit dem schönen Schein geschmückt und beschönigt, sondern muß als häßlich hingestellt werden. „Nur wo das Nichtsittliche," sagt Dr. Breysig (Kulturgeschichte der Neuzeit I), „sich mit den ästhetischen Zwecken der Kunst in Widerspruch setzt, wird es abgewiesen werden müssen: kein Künstler, der den sittlichen Anschauungen seiner Zeit und seines Volkes fort und fort ins Gesicht schlüge, würde der Kunst dienen können. Die Gefühle des Ekels und des Widerspruchs, die er erregen würde, würden sein Können um alle Wirkung bringen; ist es die Aufgabe der Kunst, zu erfreuen, so kann sie es nicht durch Widerwärtigkeit." So wird also die Kunst, selbst wenn sie Gleichgültiges und Widerwärtiges darstellt, durch die Art und Weise der Darstellung veredelnd, versittlichend wirken; aber sie soll nicht die Absicht haben, dies zu tun; das eigentliche Ziel des Künstlers darf nicht durch Nebenabsichten in Frage gestellt werden. Es hat eine Zeit gegeben, wo man in der Poesie die Kunst ganz in den Dienst der Moral stellte; man wollte in der unserer klassischen Literaturperiode unmittelbar vorhergehenden Zeit durch die Fabel und das philosophisch-moralische Lehrgedicht Moral lehren. Auch Schiller war in seinen jüngeren Jahren dieser Meinung und brachte sie in seiner Abhandlung: „Die Schaubühne als moralische Anstalt" zum Ausdruck; später ist er davon abgekommen und hat die Dichtkunst ganz in den Dienst der Aesthetik gestellt. So wie die Kunst sich in den Dienst der Moral stellt, verliert sie ihre wahre Aufgabe aus dem Auge; der Stoff und damit die Tendenz kommt dann in ihr zur Herrschaft. Das Kunstwerk darf aber nach all diesen Erörterungen nicht vom Stoff beherrscht werden, darf nicht die Tendenz an die Stelle des ästhetischen Wertes setzen, die Absicht des Künstlers und der Maßstab zur Beurteilung seitens des Genießenden sein lassen; die Tendenz ist an und für sich nicht zu verwerfen, aber sie darf nicht beherrschend, sondern nur dienend sein. „Wenn man um einer Tendenz willen Kunstwerke grundsätzlich verwerfen wollte, wo bliebe dann unsere Literatur? Körners Lieder sollten die Kriegslust anfeuern, der Prinz von Homburg verherrlicht das Preußentum, der Nathan ist verkleidete Polemik. Das Buch kann unmöglich verdammenswert sein lediglich vom Standpunkt der Kunst als Tendenzschrift oder lediglich vom Standpunkt der Moral als schmutzig; sondern wer es verdammt, darf das nur nach Abwägung der inneren künstlerischen Verdienste gegen äußere allgemeine Forderungen tun." (Gerschmann, Kunst und Moral.) Wenn nun die Kunst, wie verlangt wird, ein Spiegel des Lebens ist, wenn die Moralauffassung, welche sich in der Kunst einer Epoche oder eines Volkes spiegelt, auch dem wirklichen Stande der Moral entspricht, so läßt sich eine Wechselwirkung von Kunst und Moral nicht bezweifeln; „überall und zu allen Zeiten sind sich große Künstler auch ihrer Verantwortlichkeit ganz bewußt gewesen, und statt sie abzuwälzen, haben sie es gerade als den höchsten Stolz empfunden, die Träger der edelsten menschlichen Kultur-

elemente zu sein und der Menschheit Würde in ihre Hand gegeben zu sehen." (Gerschmann a. a. O.) Die Kunst soll eine freudige und erhabene Stimmung im Menschen erzeugen und ihn dadurch für das Schöne und Edle empfänglich machen; sie trägt also wenigstens indirekt zur Bildung des sittlichen Charakters bei. „Bis zu einem gewissen Maße," sagt Fr. Möhl (Die Kunst und die soziale Bewegung; Bamberg, Handelsdruckerei, 1901), „wirkt echte Kunst auf alle Menschen mit wenigen Ausnahmen in zweifacher Hinsicht: einmal ist wohl für jeden die Kunst das edelste Mittel, sich über die Mühen und Leiden der Alltäglichkeit für Augenblicke und Stunden hinwegzusetzen, und zweitens wirkt die Kunst in dem Menschen auch nachhaltig, ähnlich dem Troste, den die Religion dem Gläubigen zu bieten vermag: erfrischend, erquickend, aufmunternd zu neuer, heiliger Lebensfreude." Eine künstlerische Erziehung schließt daher die ethische nicht aus, sondern ein; sie kann nur erworben werden durch eine enge Verknüpfung mit der sittlichen und der religiösen.

Die Anlagen zum künstlerischen Genießen und künstlerischen Darstellen liegen im Kinde in verschiedenen Graden; sie sollen durch die Erziehung entwickelt werden. Daher ist die künstlerische Erziehung ein Teil der harmonischen Erziehung; ohne sie kann der Mensch nicht zur vollen Persönlichkeit werden, kann er sein Lebensziel nicht voll und ganz erreichen. Denn der Mensch als Glied der menschlichen Gesellschaft soll nicht bloß sich in einem Beruf an der Kulturarbeit beteiligen, er soll sich auch glücklich in diesem Berufe fühlen, soll darin seine volle Befriedigung finden; deshalb darf die Erziehung dem Kinde nicht bloß für seine geistige und sittliche Bildung nützliche Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern es auch für die edleren Genüsse des Lebens empfänglich machen. „Zu den höchsten Genüssen, die wir im Leben kennen," sagt Prof. Dr. Lange (Die künstlerische Erziehung), „gehört die Kunst; es ist tatsächlich ein Mangel an Bildung, und zwar ein sehr empfindlicher, wenn ein Mensch, der im übrigen gesund organisiert ist, keine Genußfähigkeit für Kunst besitzt; es wird ihm dadurch eines der edelsten Mittel, sich zu erholen, sich über die Mühseligkeiten der Berufsarbeiten emporzuheben, entzogen." Die künstlerische Erziehung hat also einerseits die Aufgabe, den Menschen zum künstlerischen Genießen zu erziehen, den im Menschen vorhandenen Keim zum Kunstsinn zu wecken und zu pflegen; und anderseits hat sie die Aufgabe, zu diesem Zweck auch das künstlerische Schaffen so weit auszubilden, als es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der dem Menschen gesetzten Lebensaufgabe möglich ist. Der letztere Zweck ist schon zur Erreichung des ersteren nötig; denn nur durch Nachschaffen wird das künstlerische Genießen erlernt; daß dabei auch künstlerische Talente geweckt und gepflegt werden, ist selbstverständlich. Aber es ist dies nicht Hauptzweck des künstlerischen Schaffens; wir wollen „unserem Volke gute Dilettanten, unserer Kunst ein dankbares und begeisterungsfähiges Publikum erziehen" (Lange, Kunsterziehung; Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages).

Wie es ja bei allen Reformvorschlägen, die aus dem heißen Drang nach Vervollkommnung hervorgehen, der Fall ist, so sind auch bei der Frage der künstlerischen Erziehung ohne Zweifel Forderungen erhoben worden, die über das berechtigte und zulässige Maß weit hinausgehen; das fordert natürlich die Kritik heraus und ganz besonders bei solchen Schulmännern, die für das Bestehende fürchten und gern an diesem festhalten. Sie erschrecken namentlich, wie Schulrat Dr. Frohnmeyer (Inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluß auf die Erziehung? Berlin,

Zilleſſen), vor dem „düſteren Hintergrund", auf dem ſich nach ihrer Anſicht die Bewegung entwickelt hat, nämlich vor dem Beſtreben, „in der Kunſt ein Surrogat für die Religion, von der man ſich innerlich losgeſagt hat, zu gewinnen"; aber hat er ſich denn einmal gefragt, was, trotzdem die Kirche ſeit Jahrhunderten den Religionsunterricht unter ihrer Aufſicht und nach ihren Anordnungen erteilen läßt, zu dieſem Beſtreben geführt hat? Hat er ſich denn gefragt, ob nicht in den ſchweren Anklagen von Otto Ernſt (Offenes Viſir): „Auf dem Felde der Religion überſchütten wir unſere Kinder mit grauen Irrtümern, ſtopfen ihnen den Mund mit Worten, die abſolut ſinnlos für ſie ſind, und gründen ihre ſittliche Bildung auf ein Syſtem von Gedanken, das unſer Vertrauen und das der Kinder verloren hat," — ein recht dickes Körnchen Wahrheit enthalten! Wenn wir nicht irren, ſo iſt Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer von Haus Theologe; da ſollte er doch die Dogmen- und Kirchengeſchichte kennen, mit deren Lehren heute auch die Lehrer ſich aus zuverläſſigen Quellen bekannt machen können! Und liegt nicht auch darin ein recht dickes Korn von Wahrheit, wenn Otto Ernſt (a. a. O.) weiter behauptet: „Doch das Schlimmſte bleibt, daß der chriſtliche religiöſe Gedankenkomplex in ſchreiendem Gegenſatze zur heutigen Denkweiſe ſich befindet; höchſtens $^1/_6$ aller Gebildeten hält noch mit Ueberzeugung am Bekenntnis feſt." Allerdings ſetzt Otto Ernſt, wie das ſo oft geſchieht, das Kirchenchriſtentum als identiſch mit dem Chriſtentum Jeſu; das iſt nicht zuläſſig, wie uns die Dogmen- und Kirchengeſchichte lehren. Aber man muß ſolche Beſtrebungen, wie ſie ſich in der Erſetzung des dogmatiſchen und kirchlichen Religionsunterrichts durch die Kunſt kundgeben, nach ihren Urſachen aufſuchen, wenn man ſie richtig beurteilen will; dann kommt man auch nicht in die Lage, dem Gegner „einige Ungezogenheiten" zu ſagen. Allerdings, wenn die „Kirche" mit dem Chriſtentum ſo weiter wirtſchaftet wie ſeither, dann wird die Zeit kommen, wo es aus iſt mit ihm, wo die „Kirche" abgewirtſchaftet und das Chriſtentum aus der Welt geſchafft hat! Bis jetzt aber haben wir die Hoffnung, daß ſich doch innerhalb der Kirche eine Anzahl von Männern befinden, die dieſem „Abwirtſchaften" Einhalt gebieten werden, und man ſie nicht, wie den württembergiſchen Pfarrer Steudel, dafür mundtot macht; bis jetzt hoffen wir auch, daß die Religion nicht durch die Kunſt erſetzt werden muß, ſondern ſich verjüngen und von den Schlacken reinigen wird. Und auch Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer geſteht mit einem württembergiſchen Prälaten zu, daß weite Kreiſe unſeres Volkes der Kunſt kalt gegenüberſtehen und wir deshalb verſuchen müſſen, „die unſagbar reichen Quellen idealen Genuſſes und geiſtiger Bereicherung, die in der Kunſtpflege liegen, zum Fließen zu bringen". Ja zuletzt findet er die Beſtrebungen der „Hamburger", wie dieſelben in den „Verſuchen und Ergebniſſen" zum Ausdruck bringen, ganz löblich und iſt ihnen für dieſelben ſogar dankbar; nur dem Theaterbeſuch durch Schulklaſſen ſteht er ſkeptiſch gegenüber! Nun, damit wird es ja nicht bloß auf dem Lande gute Weile haben; es iſt dafür geſorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachſen. Wer aber will, wie Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer annimmt, „der Kunſt die zentrale Stelle im Erziehungsgeſchäft" anweiſen? Hat das ein Kunſtfanatiker gefordert, nun, ſo gehört es zu den oben bezeichneten Ausſchreitungen, die für die Beſtrebung als ſolche und deren Beurteilung nicht maßgebend ſein dürfen! Wir Pädagogen wollen nicht in die Kunſt pfuſchen; die Schule ſoll ſich auch nicht unterfangen, die Entwicklung der Kunſt als ſolche zu fördern. Aber, und Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer

wird das als Schulmann doch wohl zugeben, so ganz ohne Wert ist der Schulunterricht auch für die Entwicklung der Kunst nicht! Auch die Phantasie des Künstlers arbeitet mit Vorstellungen, die durch den „pedantischen methodischen Gang des Schulunterrichts" erworben werden müssen, und seine „geniale, schöpferische Produktivität" ist desto gesunder und lebendiger, je mehr ihr auf dem Wege der Anschauungen erworbene Vorstellungen zur Verfügung stehen. Legt hierauf die Schule mehr Wert als es bisher geschehen ist, weckt sie, wie das auch die Hamburger wollen, — und sie wollen nicht mehr — die künstlerische Empfänglichkeit, ohne den Kindern Gefühle aufzuoktroyieren, die sie nicht haben, so hat sie ihre Schuldigkeit getan; daß sie das aber auch „bei der großen Masse" tun kann, wird wohl Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer als Schulmann nicht bestreiten können. Daß auch hier über die Schnur gehauen worden ist und noch gehauen werden wird, soll nicht bestritten werden; die Schulmänner müssen und sollen alle Vorschläge ernstlich prüfen, — aber sachlich! Suchen wir wahre und echte Kunst mit wahrer und echter Religion, beide gereinigt von den Schlacken, in die sie vielfach von Menschen eingehüllt worden sind, vereinigt als Erziehungsmittel gemäß dem Entwicklungsgang des kindlichen Geisteslebens zu benutzen, dann werden wir mithelfen an der Erziehung unserer Kinder zu sittlichen Persönlichkeiten; in unserer heutigen Kirchenreligion ist wenigstens so vieles faul wie in unserer heutigen Kunst, — also auch hier Reform! Und wir stimmen Herrn Schulrat Dr. Frohnmeyer vollständig zu, wenn er sagt: „Es ist eine Erbärmlichkeit, auf welcher Seite sie immer geübt werde, wenn Fragen von so hervorragend prinzipieller Bedeutung" — wie es ohne Zweifel die Frage der künstlerischen Erziehung ist — „durch derartige vereinzelte Illustrationen, durch ein Hinüberspielen ins persönliche Gebiet gelöst werden sollen"; nur hätte Herr Schulrat Dr. Frohnmeyer das selbst mehr beachten sollen.

Wer die Aufgabe der künstlerischen und religiösen Erziehung recht erfaßt, der wird einsehen, daß beide gemeinsam an der Erreichung des höchsten Ziels der Erziehung arbeiten; denn beide wenden sich an das Gemüts- und Stimmungsleben des Subjekts, dessen Läuterung im Sinne der sittlichen Freiheit der Kern ihrer Wirksamkeit ist; sie machen es ruhiger, reiner und harmonischer und dadurch empfänglicher für die sittlichen Ideale. Daß aber trotzdem keine dieser zwei Seiten der Erziehung die andere ersetzen kann, liegt in der Verschiedenheit des Inhalts von Religion und Kunst, infolgedessen auch ihre erzieherische Wirkung verschieden sein muß. Die religiösen Vorstellungen treten zu dem Einzelnen in viel mehr persönliche Beziehungen als die künstlerischen; die Gefühle, welche mit den ersteren verbunden sind, lassen sich daher viel leichter wecken und pflegen als die mit den letzteren verbundenen. Die Kunst vermag diese Wirkung nur bei einzelnen, künstlerisch hervorragend begabten Menschen auszuüben; dann fällt ihre Wirkung mit der der Religion zusammen. Die Religion versetzt ihre Ideale mit Hilfe der Kunst nach außen; der Mensch genießt sie in der Kunst. Der Künstler vertritt eine bestimmte Welt- und Lebensanschauung, die er natürlich auch in seinen Werken als dem Ausdruck seiner Persönlichkeit zum Ausdruck bringt; daher wird derselbe auch eine Tendenz, eine Idee vertreten. Der Kunstgenießende muß allerdings in der Lage sein, die in dem Kunstwerk enthaltene Tendenz nach ihrem sittlichen Wert zu beurteilen; er darf sie nicht ungeprüft auf Treu und Glauben als die allein wahre aufnehmen. Steht der Künstler in der Weise im Dienste einer Tendenz, daß er als Parteimann bewußt Menschen und Dinge in Widerspruch mit feststehen-

den Wahrheiten zurecht rückt, so ist sein Werk tendenziös und verstößt gegen die künstlerische Ehrlichkeit; dann ist aber auch sein Werk vom ästhetischen Standpunkt zu verwerfen, ist kein echtes Kunstwerk. Sobald der religiöse Fanatismus den Künstler beherrscht, ist er unfähig zum Schaffen eines Kunstwerkes, denn er ist tendenziös; deshalb muß die künstlerische Erziehung auch der religiösen ihre größte Aufmerksamkeit schenken. Sie muß vom künstlerischen und pädagogischen Standpunkte aus verlangen, daß der Inhalt der der Erziehung dienenden Kunstwerke einer auf dem Boden der heutigen Wissenschaft stehenden, Verstand und Gefühl befriedigenden Welt- und Lebensanschauung steht. Zu einer Persönlichkeit soll der Mensch erzogen werden; deshalb müssen auch die künstlerische, religiöse und sittliche Erziehung Hand in Hand gehen. Deshalb kann die Erziehung nur solche Kunstwerke in ihren Bereich ziehen, welche die Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit fördern; dazu ist es durchaus nicht nötig, daß sie direkt Moral predigen, im Gegenteil, sie sollen dies nicht tun, weil sie sonst tendenziös werden. Die Kunst soll zeigen, warum die von ihr dargestellten Menschen gerade so handeln müssen, und nicht anders handeln können; wenn sie dies tut, so lehrt sie die Menschen verstehen und beurteilen und trägt dadurch bei zur sittlichen Bildung.

Die Forderung, dem Volke die Erziehung zugänglich zu machen und sie auch mehr als bisher zum Jugend- und Volkserziehungsmittel zu benutzen, ist daher völlig gerechtfertigt; es ist daher freudig zu begrüßen, daß auch der deutsche Lehrerstand sich eingehend mit der Frage beschäftigt, wenn auch die Ansichten über Mittel und Wege zu dem gesteckten Ziel noch vielfach auseinandergehen. „Wer," sagt Dr. M. Brahn-Leipzig, „mit gebildetem Auge die Schaufenster der meisten unserer kunstgewerblichen Läden betrachtet, wer die meisten Wohnungen unseres kleinen und mittleren Bürgerstandes auf ihren Schmuck hin prüft, wer die vielgelesenen Blätter dieser Kreise sowie der noch ärmeren kritisch mustert, dem braucht man die Notwendigkeit einer erhöhten ästhetischen Ausbildung unseres Volkes nicht mehr zu beweisen." Und der Schriftsteller Fritz Stahl schreibt im „Berliner Tageblatt": „Die Kultur, in der wir leben, ist eminent unkünstlerisch. Daß alljährlich bei uns ungeheuer viele Statuen und Bilder gemacht werden, daß sehr viele sie anschauen und einzelne sie sogar kaufen, kann daran nichts ändern. Künstlerisch kann man eine Kultur nur dann nennen, wenn die Freude an der Kunst und die schöne Gestaltung des Lebens ein inneres Bedürfnis des Volkes geworden ist. Eine Entwickelung zu künstlerischer Kultur ist ein Ziel, aufs innigste zu wünschen, weil sie allein im stande ist, die seelische Gesundheit des Volkes wieder herzustellen, die unter der einseitigen Richtung auf das Verstandesmäßige und Rechnerische stark gelitten hat. Der Mensch mit künstlerischer Kultur braucht weniger materielle Mittel, um glücklich zu sein; ihm fließen überall reiche Quellen der Freude, und so ist er widerstandsfähiger gegen den Druck des Lebens und gegen die Schläge des Schicksals. Deshalb ist denn auch die künstlerische Kultur nicht etwa bloß eine Forderung des Aesthetikers, sondern sie ist oder müßte doch auch eine Forderung des Sozialpolitikers und des Volkserziehers sein." Am leichtesten und ohne große Kosten und Vorbereitungen können in größeren Städten Theater und Musik dem Volke zugängig und verständig gemacht werden; hier kann auch weiterhin durch die Einrichtung, Ausgestaltung und Offenhaltung der Museen zu einer Zeit, zu der auch der Arbeiter sie besuchen kann, die künstlerische Volksbildung gefördert werden. Durch Wanderausstellungen, theatralische und musikalische Vorträge kann aber auch, wenn auch

in viel geringerem Maße, die künstlerische Bildung der Landbevölkerung gefördert werden; leichter ist dies durch die Begründung von Volksbibliotheken möglich, durch welche dem Volk auch in dem kleinsten Dorf die Schätze der dichtenden Kunst dargeboten werden können. In der Hauptsache aber muß man sich behufs Pflege der künstlerischen Bildung an die Schule, an die Jugend wenden; von den in dieser Hinsicht aufgestellten Forderungen und den gemachten Versuchen ist schon im vorigen Jahresbericht berichtet worden und bedarf es hier nur der Ergänzung. Wir wollen dabei jedoch bemerken, daß wir nicht, wie manche zu eifrige Vertreter der künstlerischen Erziehung der Ansicht sind, daß unsere Volksschule seither für die künstlerische Bildung gar nichts getan habe; im Lese-, Gesang- und Zeichenunterricht ist dies schon seither geschehen. Es kann sich also nur um eine Steigerung und Verbesserung der künstlerischen Erziehung handeln. Wir sind auch durchaus nicht der Ansicht, daß durch die künstlerische oder ästhetische Bildung etwa die geistige, sittliche oder religiöse Bildung vernachlässigt oder zurückgedrängt werden soll; nein, sie soll nur die Bildung vervollständigen, zu einer harmonischen ergänzen. Und daß hier noch eine Lücke in unserem Unterricht ist, kann nicht geleugnet werden. „Unsere ganze Erziehung," sagt Dr. Stahl (Berliner Tageblatt), „geht auf die Bildung des Verstandes aus, sie beruht auf dem Wort. Die Sinne, durch die allein die Kunst zu unserer Seele spricht, gehen nicht nur leer aus, sondern sie werden durch das ganze System eher abgestumpft. So stirbt schon im Kinde die Sinnlichkeit im guten Sinne ab. Soll aber das schöne Ziel einer künstlerischen Kultur erreicht, so muß mit diesem ganzen System gebrochen werden. Die Sinne müssen ihr Recht bekommen. Schon in der Schule, schon vor der Schule muß durch eigenes Schaffen und durch Anschauen von Kunstwerken das Kind zur Kunst hingeführt werden."

Von der Ansicht ausgehend, daß auch dem Auge eine echte und große Kunst gezeigt werden und das Kind einen Schatz guter Bilder in sein Gedächtnis und Gefühl aufnehmen muß, um zu lernen, echte Kunst zu sehen und zu genießen, hat man die Forderung erhoben, Reproduktionen echter Meisterwerke der Kunst oder Werke von Künstlern in den Schulzimmern aufzuhängen und in geeigneter Weise den Schülern nahe zu bringen, auf sie einwirken zu lassen. Um zu erforschen, welche Bilder auf das Kind am besten einwirken und in welcher Weise dies geschieht, resp. in welcher Weise sich das künstlerische Empfinden beim Kinde äußert, hatte man im verflossenen Jahre seitens einer Anzahl von Lehrern und Schriftstellern eine Ausstellung in Berlin ins Leben gerufen, welche drei Gebiete umfaßte: 1. Künstlerischen Wandschmuck für Schule und Haus; 2. Künstlerische Bilderbücher; 3. Das Kind als Künstler. Es zeigte sich nun, daß die vor die Bilderbücher und Wandbilder geführten Kinder sich am meisten für die Darstellungen aus Fabeln und Sagen interessierten; „das Kind will," sagt Wilke (Deutsche Zeitschrift XIX, 15), „bei seinem Bilderbuch, bei Wand- und anderem Schmuck zuerst das Gegenständliche ersehen, mit dem das künstlerische Verständnis in sein Gemüt zieht". Hinsichtlich der Kinderzeichnungen konnte man beobachten, daß das Kind am liebsten Gegenstände aus seiner Umgebung, für die es besonderes Interesse hat, zum Gegenstand seiner Darstellung macht; besonders sind es Menschen und Tiere, die es bevorzugt, während es das Geometrische und Ornamentale fast gänzlich unbeachtet läßt.

Schon in der Kinderstube muß der künstlerischen Erziehung Beachtung geschenkt werden; vor allen Dingen muß dies hinsichtlich des

Bilderbuchs der Fall sein. „Von Bilderbüchern ist in Deutschland nicht zu viel Rühmliches zu berichten. Man hat sie im ganzen zu sehr zu Kinderbüchern gemacht, man wollte eine Art naiver Kunst konstruieren, welche, dem Erwachsenen langweilig und nichtssagend, dem Kinde besonders angepaßt sein sollte. Das mag ja für die vorschulpflichtige Zeit sein Recht haben, vielleicht auch für ältere, besonders wenig beanlagte Kinder — im ganzen muß auch der Erwachsene Freude an einem rechten Bilderbuch haben können. Es ist hier mit der Kinderkunst wie mit der Volkskunst — was für das Volk besonders gemacht ist, wo das Niveau künstlich heruntergeschraubt ist, da läßt sich wohl ein augenblicklicher Lach- oder Rührungserfolg, aber nie ein großer künstlerischer Erfolg erzielen. Was z. B. im Theater immer noch das Haus füllt, was am Sonntag die stärksten Beifallsstürme der Galerieen hervorruft, das sind die klassischen Opern und Schauspiele unserer großen Klassiker. Nicht sinnlos werden zu den ‚Volksaufführungen' nur klassische Werke gewählt. So müssen wir uns auch in den Kunstleistungen verhalten, welche wir dem Kinde darbieten: kein Bilderbuch sollte das Kind in die Hand bekommen, welches nicht auch den Eltern Freude macht, welches nicht von Künstlern gemacht ist, deren Namen auch Erwachsenen vertraut ist." (Dr. M. Brahn, Deutsche Schulpraxis.) Auch Prof. Lange klagt auf dem Kunsterziehungstage in Dresden über die „miserablen Bilderbücher", die noch auf den Markt geworfen werden; „die meisten Eltern halten es gar nicht für der Mühe wert, darüber nachzudenken, daß für Kinder auch auf diesem Gebiete das Beste gerade gut genug ist". Auch das Bilderbuch muß vom Künstler geschaffen werden; aber der Bilderbuchkünstler muß auch pädagogischen Sinn und Verständnis haben. Das Bilderbuch soll dem Kinde ein Spielzeug und Unterhaltungsmittel und in dieser Form auch ein Bildungsmittel sein; zum Bild gehört aber auch ein Text, der nicht gerade gedruckt, aber immer künstlerisch gestaltet sein muß. „Soll der Text gedruckt werden, so muß er einer doppelten Forderung genügen; er soll sich eng an die Bilder anschließen und doch zugleich selbständigen Wert besitzen" (Dr. Pauli, Kunsterziehung ꝛc. a. a. O.).

Man hat vielfach gegen die Ausschmückung der Schulräume den scheinbar berechtigten Einwand erhoben, daß dadurch die Aufmerksamkeit der Kinder vom Unterricht abgelenkt würde; auf Grund der Ergebnisse der experimentellen Pädagogik scheint jedoch dieser Einwand nicht stichhaltig zu sein. Denn dieselbe lehrt uns, daß es gar nicht möglich ist, die Aufmerksamkeit aller Kinder einer Klasse in gleicher Weise über einen längeren Zeitraum hinaus unter Vermeidung jeglicher Ablenkung zu sammeln; ja wir müssen zu der Ansicht kommen, daß eine solche Aufmerksamkeitsanspannung sogar schlimme Folgen haben könnte. Unter diesen Umständen sollte man also daran denken, die Ablenkung der Aufmerksamkeit in richtige Bahnen zu lenken, in denen sie noch eine pädagogische Arbeit verrichten kann; für diesen Zweck sind nun Bilder in erster Linie ins Auge zu fassen. Sollen diese aber nicht bloß belehrend, sondern auch ästhetisch-bildend wirken, so müssen sie geschmackvoll ausgewählt und angebracht werden. Bezüglich der Auswahl eignen sich am trefflichsten „zu unserem Zweck noch die Reproduktionen hervorragender Kunstwerke, die auf photographischem Wege oder als Holzschnitt oder Zinkographie u. s. w. vervielfältigt sind; Landschafts- und Architekturbilder sind ebensogut verwertbar wie historische Motive. Freilich wirklich erstklassige Kunstwerke, die historische, zugleich für den Unterricht in Frage kommende Vorwürfe behandeln, sind verhältnismäßig nicht zahlreich; um so un-

erschöpflicher ist die Fülle von klassischen Darstellungen aus der heiligen Geschichte, vor allem auf dem Boden der deutschen und italienischen Renaissancekunst. Das historische Bild hat gewöhnlich eine aufregendere Wirkung als die Landschaft; schon aus diesem Grunde sollte letztere stärker betont werden. Gediegene Porträts von Dürer, Holbein, Rembrandt, bis zu den Modernen können ebenso trefflich verwertet werden, wie Genrewerke nach guten Meistern... Die Bilder müssen in ihrem Charakter einigermaßen dem Lebensalter der einzelnen Klassen angepaßt sein; vielleicht empfiehlt es sich auch, ab und zu zwischen den einzelnen Klassen die Bilder auszutauschen. Man wird vorzugsweise geneigt sein, die Rückwand des Zimmers zu behängen, damit die Bilder mehr in den Pausen betrachtet werden, statt während des Unterrichts abzulenken". (Dr. Weygandt, Psychologische Gesichtspunkte für die Ausstattung des Schulhauses. Das Schulhaus III. 1.) Nicht künstlerische oder kunstgeschichtliche Belehrungen soll nun der Lehrer etwa an diese Bilder anschließen; wohl aber soll er, wie Dr. Spanier (Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, — Hamburg, Commetersche Kunsthandlung, 1900) sagt, „den Kindern die Augen öffnen, sie auf das Einzelne hinleiten, sie zur Vertiefung zwingen". Dies soll nicht in besonderen Stunden geschehen, sondern im Anschluß an den Lehrstoff des Sach-, Religions- und Sprachunterrichts oder im Zeichenunterricht. „Man hüte sich, durch methodische Pedanterie dem Kinde das Große zu verleiden, sich an dem Kinde und an dem Kunstwerke zugleich zu versündigen. Das Beste muß immer das Kunstwerk selbst an der Seele schaffen durch unbewußte, nicht durch Begriffe vermittelte Einwirkung, doch aber kann Herz und Geist in die Stimmung oder der Stimmung nahe gebracht werden, deren die Schönheit bedarf, um empfunden zu werden." (Colischonn a. a. O.) Am besten wird der Zweck daher erreicht werden, wenn die als Lehrmittel dienenden Bilder in künstlerischer Form geboten werden; es werden dies namentlich Darstellungen aus der Natur-, Länder- und Völkerkunde sein. Wir glauben sogar, daß sich die Volksschule hauptsächlich hierauf beschränken und sich hinsichtlich der Forderung, die Dr. Weygandt (a. a. O.) aufstellt, weise Beschränkung auflegen muß; denn schon der Kostenpunkt wird hier dazu drängen, und dann auch die Ueberlegung, daß man nicht Begierden in dem Kinde wecken soll, die es später als Erwachsener doch nur in den seltensten Fällen befriedigen kann. (Siehe auch: Die Kunstförderung durch Bilderschmuck in den Schulen von Zetsche; Das Schulhaus III. 2. Daselbst III. 2: Die Kunst im Leben des Kindes von Zetsche.) Wenn Mittel vorhanden sind, so können ja immerhin auch einzelne Bilder aufgehängt werden, welche zur Anregung des Kunstsinns dienen sollen; man verspreche sich übrigens in dieser Hinsicht in der Volksschule nicht zu viel. Bei dem Kinde spielt erfahrungsgemäß der Inhalt die Hauptsache und nicht die Form, es wird nur dann sich in das Bild versenken, eine scharfe Auffassung und ein tiefes Verständnis für dasselbe an den Tag legen, wenn der Gegenstand dem Interessenkreis des Kindes entnommen ist oder sich leicht in denselben einfügen läßt. Daß auch unsere besseren Schulbilder noch nicht den künstlerischen Anforderungen entsprechen, zeigt Rühlmann (Kunstpflege in der Schule, Neue Bahnen 1901, 4/5) durch einen Vergleich zwischen der Darstellung des „römischen Lagerlebens" in der Lohmeyerschen Sammlung und „Thusnelda im Triumphzuge des Germanikus" von Piloty. Aber unsere deutschen Schulbehörden dürften sich immerhin ein Beispiel nehmen an den französischen und ungarischen Unterrichtsministern,

welche angeordnet haben, daß geschichtliche und geographische, von Meistern hergestellte Kunstbilder in den Schulen verteilt werden. Um durch diese Pflege der Kunst auch aufs Haus einzuwirken, müssen die Kunstblätter billig sein; „die Kinder sollen solche wohlfeile, dabei aber künstlerisch wertvolle Reproduktionen an der Wand ihres Schulzimmers sehen, und dadurch soll in ihnen das Verlangen geweckt werden, ihre Wohnstube ebenso auszuschmücken und dadurch größere Freude an ihrem Heim zu gewinnen". (Breull, Kunstpflege in der Schule; Müller-Fröbelhaus, Dresden.) Bereits hat sich nun eine Reihe von hervorragenden deutschen Künstlern in den Dienst der künstlerischen Erziehung gestellt und Bilder für den besagten Zweck hergestellt; die Künstler haben die betreffenden Bilder selbst auf Stein entworfen, die Farben bestimmt und den Druck überwacht. Es sind große, farbige Blätter (70/100 bez. 55/75 cm); der Preis beträgt 3—6 M. für das Bild. Wenn auch nicht jedes Bild, vom künstlerischen und pädagogischen Standpunkt betrachtet, allen Anforderungen entspricht, so darf man doch im ganzen sagen, daß hier Versuche vorliegen, die entscheidend sind für die Zukunft unserer Anschauungsbilder.

Die Forderung der künstlerischen Erziehung der Jugend und des Volkes tritt, wie Professor Flinzer mit Recht in einem Vortrag über die Frage: Was vermag die Schule für die künstlerische Erziehung und Bildung der Jugend zu tun? hervorhebt, in einer Zeit an uns heran, „in welcher selbst die ersten Kapazitäten in Theorie und Praxis nicht endgültig nachzuweisen vermögen, was wohl wahre Kunst sei"; sie tritt zu einer Zeit an die Lehrer heran, wo dieselben in ihrer Vorbildung gerade auf diesem Gebiete noch wenig zu der Arbeit darin vorbereitet sind. Daher ist es freudig zu begrüßen, daß am 28. und 29. September des verflossenen Jahres sich in Dresden auf Einladung eine Anzahl von Künstlern, Kunstverständigen und Schulmännern versammelten, um über die Frage der künstlerischen Erziehung, die im folgenden Jahre auf der „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" zur Verhandlung kommen soll, zu beraten; man wollte versuchen, sich über die zur Erreichung des Ziels, Kunstsinn und Kunstkraft unseres Volkes zu pflegen, einzuschlagenden Wege zu verständigen. Denn wenn man auch über die Ziele der künstlerischen Erziehung im allgemeinen einig ist, so gehen die Ansichten über Mittel und Wege doch noch sehr auseinander; man braucht in dieser Hinsicht z. B. nur auf den Zeichen- und Werkunterricht hinzuweisen. Da im nächsten Jahresbericht im Anschluß an die Verhandlungen der „Deutschen Lehrerversammlung" eingehend über den Gegenstand berichtet wird, so werden wir dort auf die Verhandlungen auf dem erwähnten Kunsterziehungstag zurückkommen, soweit dies in dem vorliegenden Bericht nicht schon geschehen ist.

In erster Linie wird die Volksschule die künstlerische Bildung neben Gesang und Literatur durch den Werk- (Handfertigkeits-) und Zeichenunterricht pflegen müssen; denn hier liegen die Elemente der bildenden Kunst. Die „Freude am Wahren, Schönen und Guten muß schon früh in der Jugend angeregt und gefördert werden, wenn sie auf das spätere Leben einen bessernden Einfluß ausüben soll; dazu kann neben anderen Unterrichtsdisziplinen der immer noch vielfach verkannte Zeichenunterricht auch eine recht schätzenswerte Beihilfe bieten" (Schneider, Was kann der Schulzeichenunterricht zur sittlichen Bildung und zur sozialen Wohlfahrt beitragen? Neue Bahnen XII, 1/2). Er fordert wie der Werkunterricht in erster Linie ein scharfes, aufmerksames Sehen und ein mit festem Willen ausgeführtes Darstellen; darin liegt der formal bildende Wert

beider Lehrfächer. „Der Forderung, ‚Kunst in die Schulen!‘ sagt J. Norden in der ‚Gegenwart‘, ‚Kunst in die Kinderstube!‘, die jetzt endlich einmal auch in Deutschland immer lauter wird, hat eine andere vorauszugehen: ‚Bildet das Auge, lehrt es sehen!‘ Wer das gelernt hat, der wird auch bald Wandschmuck fürs Haus verlangen, wird schlechte Bilderbücher nicht ansehen wollen. So ist's den Eltern anheimgestellt, früh schon etwas für die Entwickelung des Kunstsinns beim Kinde zu tun. Und es kostet weniger Mühe und Geld, als die Klavier- und Gesangsstunden. Nur — freilich — das Sehen muß man selbst gelernt haben, das Sehen, das eine richtige Kunstbetrachtung ermöglicht.“ Dieses Sehen sollte das Kind in der Schule in erster Linie lernen. Nun ist ja allerdings seit Pestalozzi der Anschauungsunterricht ein obligatorischer Lehrgegenstand der Volksschule; aber, so muß man fragen, wird denn in ihm und durch ihn das Sehen, das Anschauen wirklich gebildet? Eine Reform des Anschauungsunterrichts nach dieser Hinsicht tut dringend not; er muß wirklich durch ein möglichst eingehendes Betrachten und Beobachten der Natur- und Kunstgegenstände das Sehen und die Anschauungskraft bilden. „Es ist,“ sagt Dr. Hildebrandt, „der Sinn für Form und Farbe zu wecken, Formengedächtnis und Phantasie zu entwickeln, sowie eine gewisse Vertrautheit mit der Technik zu erzielen, soweit das innerhalb der der Schule gezogenen Grenzen möglich ist. Die notwendige Voraussetzung hierfür bildet aber naturgemäß die Schulung des Organes, welches die hier in Betracht kommenden Wahrnehmungen vermittelt: des Auges. Das ästhetische Sehen hat zur Vorbedingung das richtige Sehen. Um also das ästhetische Verständnis vorzubilden, haben wir vor allen Dingen das Auge zu schärfen zum richtigen Erfassen von Form und Farbe, es zum bewußten Sehen und auf dieser Grundlage weiter zum ästhetischen Sehen und Genießen anzuleiten.“ Und damit nicht bloß im Anschauungs-, sondern im ganzen Sachunterricht dieses Sehen geübt wird, müssen wir ihn in die engste Beziehung zum Werk- und Zeichenunterricht bringen; das Kind muß das anschaulich Erfaßte nicht bloß in Worten, sondern auch in Formen und Zeichen zur Darstellung bringen.

Seit den Zeiten der französischen Revolution hatte sich die bildende Kunst vom Leben völlig losgelöst; es war eine Entfremdung zwischen dem Künstler und dem Handwerker eingetreten, infolgedessen der letztere isoliert dastand und allmählich zum Fabrikarbeiter wurde. Die Fabrik aber arbeitet für den Massenumsatz und hat nur das Nützliche, nicht aber zugleich auch das Schöne im Auge; der subjektive Anteil des Schaffenden an dem Werke verlor seine Bedeutung. „Seitdem nun die Maschine einen Teil der Kunsterzeugung an sich gerissen hat, ist die Mitwirkung an einer nationalen Kunst hauptsächlich an die Berufskünstler abgeglitten; der Wert einer handwerklichen Arbeit muß dadurch in dem Maße sinken, in dem die naive Freude an der unvollkommenen, selbstgeschaffenen Kunstleistung entschwunden war, was für die Folge auch das Verhältnis unseres Volkes zur Kunst zu einem kälteren, gelasseneren macht. Schon seit der Zeit, da die Kunst nicht mehr eine notwendige Begleiterscheinung ‚jeder‘ Arbeit war, seit der Zeit, da sie als ‚Selbstzweck‘ erzeugt und dem ‚Berufskünstler‘ durch ihre Verwertung Besitz und Ehre einbrachte, begann die verhängnisvolle Entwicklung, die zur steilen Höhe der modernen Industriekunst führte.“ (Mielke, Der Einzelne und seine Kunst.) Als man infolge der Weltausstellungen zu London, Paris und Wien in Deutschland zu der Erkenntnis kam, daß unser Kunstgewerbe auf einer niedrigen Stufe stand und eine Reform dringend nötig war, da wandte man sich wieder zur

Kunst, um sie mit dem Handwerk wieder in Verbindung zu setzen. Aber die Kunst selbst war zurückgeblieben, war nicht mehr Volkssache; hier mußte zunächst Abhilfe geschaffen werden. Als nun endlich durch die Tatkraft der deutschen Staatsmänner das deutsche Reich geschaffen worden war, da begann man auch mit der Reform der Kunst und des Kunsthandwerkes; und es ist leicht begreiflich, daß mit dem Erwachen des nationalen Lebens die Wertschätzung deutscher Art und Tradition Hand in Hand ging und infolgedessen auf dem Gebiete der dekorativen Künste die deutsche Renaissance wieder in den Vordergrund trat. Aber die deutsche Renaissance war ja einer ganz anderen Welt und Lebensanschauung entsprungen, wie die ist, die heute in Wissenschaft und Philosophie herrscht; der Samen, den sie säete, fiel ja auf einen ganz andere Bildungselemente tragenden Boden und mußte daher auch ganz andere Frucht hervorbringen. Unsere Zeit hat dem Menschen wieder die Augen für die Beobachtung der Natur geöffnet; nur auf Grund einer umfassenden künstlerischen Naturerfahrung und Naturerkenntnis konnte sich daher auch eine neue, selbständige, den idealen Bedürfnissen der Zeit entsprechende Kunst und ein dementsprechendes Kunstgewerbe entwickeln. „Auf allen Gebieten der Kunst," sagt Prof. Lange (a. a. O.), „sucht man sich jetzt von den konventionellen Stilformen freizumachen, die zwar für ihre Zeit, d. h. im Sinne ihrer Schöpfer, schön und ausdrucksvoll waren, bei denen wir aber, nachdem sie einmal der Vergangenheit angehören, nichts Lebendiges mehr empfinden. Wenn unsere moderne Malerei mit allen Kräften darnach strebt, sich von dem sogenannten Altmeisterstil loszumachen und der Natur wieder unmittelbar und naiv ins Antlitz zu schauen, wenn unsere neue dekorative Kunst, der wir eine gesunde und ruhige Entwicklung wünschen, sich bei aller Anerkennung des guten Alten bemüht, mit der öden und unfruchtbaren Rekapitulation der historischen Stilarten zu brechen und aus dem Wesen der Sache heraus organisch einen neuen Stil zu entwickeln, was hat es denn für einen Zweck, den Kunstunterricht der Jugend von der Natur loszulösen und den Kindern immer und immer wieder beizubringen, daß das historisch Gewordene ein für allemal das Schöne sei, daß es ein Neues in der Kunst überhaupt nicht geben könne?" Das Ideal der künstlerischen Erziehung „muß also ein bodenständiges sein, muß aus dem Heimatboden, seinen natürlichen wirtschaftlichen und volklichen Ideenkreisen entwachsen sein und muß auch die Möglichkeit des Nachstrebens, Beständigkeit und leichte Faßbarkeit einschließen". (Mielke a. a. O.) Die Natur ist allerdings die Lehrmeisterin eines jeden Volkes; aber „jedes Volk sieht in die Natur das hinein, was es im einzelnen künstlerisch wieder aus ihr herausholt". (Mielke a. a. O.)

Soll aber die Kunst in dem Volke wieder wie in alter Zeit wirksam werden, soll in Deutschland wieder eine nationale Kunst, eine Volkskunst, erblühen, so muß der Künstler wieder dem Handwerker die Hand reichen, so muß die Kunst aus dem Leben des Volkes hervorwachsen und wieder auf das Leben des Volkes zurückwirken; gerade in unserer Zeit, in der Zeit der Herrschaft der Maschine ist dies unbedingt nötig. Auch der preußische Handelsminister bezeichnete es in der Reichstagsverhandlung vom 2. März 1897 als eine der Hauptaufgaben der neu zu schaffenden Handwerksorganisationen, das Handwerk allmählich in das Kunstgewerbe zu überführen und dadurch von der reinen Industrie zu trennen; nur dadurch kann dem Handwerk eine Zukunft bereitet, nur dadurch kann es von der Herrschaft der Maschine befreit werden. Aber auch das Haus muß wieder Anteil an den Kunstbestrebungen nehmen; „die Kunst des

Hauses — das wird von Tag zu Tag offenbar — ist der Weg, der wieder zu einer reinen Empfänglichkeit zurückführt." (Mielke a. a. O.) Von hier aus wird also das Verständnis für die Kunst seitens des Publikums, worüber der Kunsthandwerker unserer Zeit noch so viel zu klagen hat, wieder geweckt und erzogen werden können; nicht von oben, von unten muß die Kunstbildung beginnen, nicht ins Haus hinein, sondern aus ihm heraus muß der Kunstsinn sich entwickeln. Heute, wo die Mannigfaltigkeit der Interessen und Beziehungen bei den Einzelnen die Gefühle, aus denen sich das Kunstgefühl entwickelt, verflacht, ist das viel mehr nötig als früher, wo der Einzelne mit Haus, Kirche, Innungs- und Ratsstube noch innig verknüpft war, wo ihm durch die eigene handwerkliche Geschicklichkeit das Kunstgefühl wie von selbst zuwuchs. Die Schule muß den Sinn und das Verständnis fürs Kunsthandwerk wecken und pflegen; sie muß nicht bloß dem zukünftigen Handwerker die allgemeine Bildung vermitteln, die ihn zum Beruf des Kunsthandwerkers hinführt, sondern auch die Entstehung eines künstlerischen Dilettantismus anregen. Durch das persönliche Können und Schaffen wird auch das Verständnis für das Kunstwerk erzeugt; aus der innigen Verbindung beider geht die Volkskunst hervor. Diese aber wird unser Volk wieder auf die Stufe des Kunsthandwerks erheben, wo es von seinem Ueberschuß an andere Völker abgeben kann; dann wird es Deutschland möglich sein, auch auf diesem Gebiete den Weltmarkt zu beherrschen.

Werk- und Zeichenunterricht werden daher in der Volksschule der Zukunft eine wichtige Stelle einnehmen müssen; dem ersteren schenkt man zur Zeit noch wenig Beachtung, wohl aber dem letzteren. Und doch kann auch die künstlerische Erziehung ihr Ziel nicht ohne die körperlich-technische erreichen; denn die letztere ist einerseits notwendig für die Gewinnung der anschaulichen Grundlage der geistigen und künstlerischen Bildung, anderseits für die Uebertragung der Gedanken und Ideen nach außen. „Die Erziehung der Hand," sagt der amerikanische Schulmann L. Tadd (Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend), „gehört zu den Grundlagen aller elementaren Bildung; die Hand muß dem Geiste selbsttätig gehorchen, sie muß, wie die Zunge beim Sprechen, durch zweckmäßig geleitete Uebungen dazu veranlaßt werden. Denn Bücher- und Wortstudium erzeugen nicht die Dispositionen für Arbeiten und Handeln. Diese sind das Resultat einer vernünftigen Erziehung, die auf alle Bedürfnisse des Menschen in der Periode des Wachstums Rücksicht nimmt. Ich glaube fest, daß wir heute mehr als jemals geschickter und erzogener Hände bedürfen, mehr als ‚redender' Zungen. Ist nicht auch die Erziehung der Hand wesentlich für die Beredsamkeit der Zunge?... Wenn wir das Kind dieser Erziehung berauben, so hindern wir es nicht nur daran, daß es seine inneren Kräfte kennen lerne, es lernt dann auch die Natur nicht in dem Maße kennen und lieben, wie sie es als Quell aller Erziehung, Religion, Wissenschaft und Kunst von uns fordert." Soll unsere Bildung der Entwicklung unserer nationalen Kultur dienstbar gemacht werden, soll sie sittliche Persönlichkeiten erzeugen helfen, die sich an der nationalen Kulturarbeit mit Erfolg beteiligen können, so muß das ABC der Anschauung und das ABC der Fertigkeiten Anfangs- und Endpunkt unserer Schulbildung sein. Der Schwerpunkt unserer heutigen Schulbildung liegt im Wissen und nicht auch im Können; hauptsächlich Bücher und weniger Natur und Erfahrung sind die Quellen unserer Schulbildung. Lehrer Götze-Hamburg sagt in dem Artikel über Zeichenunterricht in Reins Encyklop. Handbuch der Pädagogik (VII): „Daß die Fähigkeit anzu-

schauen, d. i. das Wirkliche um uns in seiner unendlichen Vielgestaltigkeit in Licht, Farbe und Körperlichkeit zu betrachten, die Anschauung der Dinge, wie sie dem Künstler und dem Kunstempfänglichen geläufig ist, durch unsere nach Rücksichten des Verstandes reglementierte Bildung, deren Schwerpunkt im Wissen liegt, unterdrückt wird, steht außer Zweifel; der tiefe Standpunkt der Bildung in Bezug auf die bildende Kunst ist dafür der überzeugendste Beweis." Auch die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg" stimmt diesem Urteil bei; „die gesamte Bildung der Gegenwart," sagt sie (Zur Reform des Zeichenunterrichts), „gründet sich fast nur auf Wissen und unterdrückt Fähigkeiten, die das an sich tote Wissen in ihrem Wert für ein vollkommenes Leben übertreffen". Zeichenlehrer Hertel führt in seiner Schrift: „Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels" als Mängel des heutigen Anschauungsunterrichts an: 1. bei der Auffassung ist direkt nur der Gesichtssinn beteiligt; 2. das ausschließliche Darstellungsmittel ist die Sprache; 3. es fehlt an einem leitenden Prinzip bei der Stoffauswahl; 4. die Stofffülle ist einer tiefgehenden Auffassung hinderlich. Hier muß also mit einer Reform des Unterrichts begonnen werden; das Kind muß selbsttätig mit möglich viel Sinnen sich die Anschauung von Dingen und Erscheinungen erwerben. Allerdings liefert der Gesichtssinn die meisten Elemente zur Bildung der Anschauungen; aber ohne die Hilfe von Tast- und Muskelsinn bleiben sie immerhin höchst unvollkommen. Am meisten wird aber das Kind genötigt, die Dinge mit möglichst vielen Sinnen aufzufassen, wenn es mit ihnen arbeitet; das Kind muß auch hier den Weg einschlagen, durch welchen die Menschheit zur Kunst und Wissenschaft gelangt ist. Selbst wenn beim Anschauungs- und Sachunterricht jedem Kinde der betreffende Gegenstand in die Hand gegeben würde, — was oft nicht geschieht und nicht geschehen kann —, so kann eine scharfe Erfassung der einzelnen, der kleinen und kleinsten Teile mit dem Tast-, Muskel- und Gesichtssinn nicht stattfinden; denn einmal müßte der Gegenstand von Hand zu Hand wandern, was viel Zeit in Anspruch nimmt, und dann vertragen die wenigsten Naturkörper unserer Sammlungen ein allseitiges Betasten. Daß aber Bilder und Zeichnungen nur Vorstellungen und Begriffe veranschaulichen, und wirkliche Anschauungen nur an den Gegenständen selbst gewonnen werden können, bedarf keiner näheren Erörterung. „Ich zweifle," sagt Tadd (a. a. O.), „ob der Schüler die Dinge sieht, wenn er sie bloß ‚anblickt' und dadurch ihren Bau und ihre Bedeutung kennen lernt. Wenn das bloße Ansehen der Dinge dies vermöchte, wie kommt es dann, daß so wenig Leute auf die Frage, wessen Bild auf einer bestimmten Freimarke z. B. steht, die richtige Antwort geben können; und doch werden die Freimarken oft gesehen. Man lernt ‚sehen' nicht durch bloßes ‚Anblicken'. Das Ansehen und Anfassen allein lehrt nicht einmal die Gestalt der einfachsten Dinge kennen; nicht einer unter fünfzig kann z. B. sicher sagen, wie z. B. der Stiel eines Löffels verläuft, ob aufwärts oder abwärts. Dieser Mangel an genauer Beobachtung kann nur beseitigt werden, wenn der Geist zu wiederholter systematischer Darstellung des sinnlichen Eindrucks veranlaßt wird, bis eine genaue Vorstellung da ist... Die motorischen Zentren des Gehirns müssen durch systematische Uebung zur instinktiven Erwiderung auf die Reize des Auges und des Tastsinns veranlaßt werden und zwar an einem Stoffe, der zu geschickter Behandlung zwingt. Es gibt nur einen Weg, Formen kennen zu lernen; der ist, sie nicht nur zu zeichnen, sondern sie nachzumachen." Denn durch das

Formen, das körperliche Darstellen eines Gegenstandes wird das Kind zum scharfen Erfassen seiner Formen mit verschiedenen Sinnen genötigt; das Auge muß jede Bewegung der Hand aufmerksam verfolgen und bei dieser kommen Tast- und Muskelsinn zur Tätigkeit. Form, Ausdehnung und Farbe werden mit dem Auge, die Oberflächenbeschaffenheit mit dem Tastsinn, Gewicht u. s. w. mit dem Muskelsinn erfaßt; auch Gehör und Geruch werden oft in Anspruch genommen. Das Kind lernt aber auch so beobachten, es wird zum verweilenden Betrachten genötigt; es kontrolliert aber auch seine Erfassung des Gegenstandes, weil jeder Fehler sich bei der körperlichen Darstellung zeigen muß. Ohne intensive Anschauungen ist keine solide geistige, aber auch keine künstlerische Bildung möglich; bei ihr kommt es auf das richtige Erfassen der Dinge und darauf an, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen. Daher fordert man ja auch, die künstlerische Erziehung in engere Beziehung zur Natur zu bringen; denn „die Kunst," sagt Lange (a. a. O.), „wie wir sie heute auffassen, ist Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der Bewegung des Menschen u. s. w. entsprechen. Ohne Kenntnis der Natur, zu der ja auch das menschliche Gefühlsleben, soweit es einen Gegenstand der Kunst bildet, gehört, ist keine Kunst, kein Kunstgenuß möglich; jeder Weg zur Kunst geht über die Natur. Ohne genaue und zahlreiche Erinnerungsbilder der Formen und Farben der Natur, der Töne und Bewegungen der Lebewesen kann man weder Kunst schaffen noch Kunst genießen. Die Aufgabe des Kunstunterrichts ist also ganz einfach die, das Kind in die Natur und das Leben einzuführen, sein Bewußtsein mit solchen Erinnerungsbildern zu füllen. Dazu muß uns aber die Kunst helfen; denn sie zeigt uns durch die charakteristische und vereinfachte Art ihrer Darstellung, kurz durch das, was wir künstlerische Auffassung nennen, welche Formen in der Natur ausdrucksvoll sind und wie man sie auffassen und darstellen muß, um sie zu anschaulicher Wirkung zu bringen." Der künstlerische Trieb im Kind wird gerade durch das Auffassen der Formen der umgebenden Natur und ihre plastische und malerische Darstellung geweckt; das können wir bei jedem Kind beim Spielen sehen.

Daß ein solcher auf selbsttätiger Erfassung der Dinge und Erscheinungen angewiesener Unterricht auch geistlich und sittlich bildend ist, dürfte ohne nähere Ausführung klar sein; besonders tritt dies aber bei Betrachtung der anderen Aufgaben des Werkunterrichts hervor, bei der Darstellung der erfaßten Vorstellungen und Gedanken in körperlichen Formen. Er muß, soll er einen Gegenstand körperlich darstellen, über die Mittel und Wege sinnen, auf denen dies geschehen soll; er muß Ursache und Wirkung untereinander und mit der zugehörigen Handlung verknüpfen. Selbsttätiges Auffassen, Denken und Wollen sind hier innig miteinander verknüpft; „Aufgabe der Erziehung ist es, diese Verbindung durch wiederholte Uebung und Anwendung zu festigen" (Tadd a. a. O.). Schon in der Schule muß aber das Kind geübt werden, seine Gedanken mit Handlungen zu verknüpfen und diese Verknüpfung durch Uebung zu festigen; es muß gewöhnt werden, das, was es im Unterrichte denkend erfaßt hat, nicht bloß in Worten, sondern womöglich auch in Zeichen und Formen zur Darstellung und somit zur Anwendung zu bringen. Nur wenn dies geschieht, dann werden die Klagen „über Lückenhaftigkeit und Mangelhaftigkeit der Geistesbildung", die, wie von der Gegenseite behauptet wird, aus den Versammlungen von „Arbeitern, Landwirten, Industriellen, Handwerkern

uns entgegentönen", verstummen. Wenn die Gegenseite, wie wir annehmen müssen, diese Klagen für berechtigt hält, so muß doch etwas faul sein im Staate Dänemark, und der Lehrerstand ist verpflichtet, dem Uebel nachzuspüren und Mittel und Wege zur Abhilfe vorzuschlagen! Nun meinen wir auf Grund einer ‚richtigen' Psychologie, daß in der mangelhaften Bildung der Anschauung der Geistesbildung und der ebenso mangelhaften Anwendung durch äußere Darstellung diese ‚Lückenhaftigkeit und Mangelhaftigkeit der allgemeinen Geistesbildung', wo sie vorhanden ist, verschuldet wird. Wenn man ein Uebel beseitigen will, so muß man es an der Wurzel ergreifen und zwar kräftig; „mit einem halben Lot Magnesia heilt man keine chronische Krankheit". Wir müssen also neben die Darstellung der Vorstellungen und Gedanken durch Worte die durch Zeichnung und Werk stellen; der Werkunterricht muß dem Unterricht ein neues Darstellungs- und damit ein neues Befestigungsmittel bieten. Hat man also z. B. im Naturgeschichtsunterricht die Zwiebel der Tulpe (als Ganzes, im Durchschnitt) angeschaut und besprochen, dann wird man, wenn dies nicht im Handarbeitsunterricht geschieht, in der Naturgeschichtsstunde die Zwiebel (als Ganzes und im Durchschnitt) aus Ton darstellen lassen; ebenso wird man sie, wenn dies nicht im Zeichenunterricht geschieht, zeichnen lassen. Oder man läßt den Huf des Pferdes, den Kopf des Hundes, die Schlange u. s. w. darstellen; ebenso werden im Geschichts- und Geographieunterricht Gegenstände körperlich dargestellt. Besonders eng aber wird die Verbindung zwischen Zeichnen, Handarbeit und Raumlehre sein; das gebundene Zeichnen kann in der Volksschule ganz an die Handarbeit angeschlossen, mit ihr verbunden werden, und die Raumlehre resp. Formenlehre verhält sich zur Handarbeit wie die Sprachlehre zum Aufsatz. Das gebundene Zeichnen und die Raumlehre erhalten erst dadurch einen festen Boden und ein festes Ziel; das Kind erkennt, warum es sich mit ihnen beschäftigt, gewinnt Interesse daran und erhält die zur Erkenntnis und Darstellung nötigen Anschauungen. Beide erhalten dadurch einen „genetischen" Charakter, „bei welchem," wie Prof. Willmann im Anschluß an Wittstein sagt (Zeißig, der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht), „sich die Raumverhältnisse vor dem geistigen Blicke entwickeln und jeder Fortschritt der Erkenntnis nicht durch einen nachträglichen Beweis gegen Zweifel geschützt wird, sondern die Vergewisserung vor und hinter sich hat". Durch den Zusammenhang der Handarbeit mit dem Sachunterricht und dem Leben erhält und behält auch die Raumlehre ihre Beziehung zu diesen; die Formenlehre wird zur Formenkunde, die Raumlehre zur Raumkunde. Dieser Zusammenhang zwischen Raumlehre, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht ist schon in „Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer" (I. und II. 1892, Leipzig, Brandstetter) betont und gefordert worden; diese drei Fächer sind dort als Formunterricht zusammengefaßt und Raumlehre, Zeichnen und Handarbeit nebeneinander gestellt und ihre Beziehungen zueinander und zum Sachunterricht dargelegt worden. Ueber die dort gegebene theoretische und praktische Ausführung läßt sich streiten; der Verfasser hat heute nach zehnjähriger Erfahrung durch Versuche in der Schule im „einzelnen" auch andere Ansichten gewonnen und gestaltet daher jetzt den Lehrplan im einzelnen auch anders, im ganzen aber hält er an diesem Prinzip fest, weil es sich praktisch bewährt hat. Wenn daher Zeißig (a. a. O.) sagt, „daß man schon oft eine Verquickung der Formenkunde, des zeichnerischen und plastischen Darstellens in Vorschlag gebracht" habe, daß „aber die Versuche, dem schönen Gedanken von der Verquickung unserer drei Fächer

greifbare Gestalt zu geben, so gut wie gescheitert, zum mindesten schlecht ausgefallen und nicht vom Glück begünstigt gewesen seien, so ist er im Irrtum. Es sei gestattet, die diesbezügliche Stelle aus dem Jahresbericht der städtischen Volksschule in Worms über das Schuljahr 1901/1902 hierher zu setzen. Es heißt in demselben: „Der Handfertigkeitsunterricht wurde in wöchentlich einer Stunde in 2 Abteilungen in den Klassen VI, V, IV und III und in wöchentlich zwei Stunden in der Hilfsklasse I erteilt; außerdem wurden in einer Klasse VIII Versuche damit gemacht. Wir hoffen damit auch zugleich in Verbindung mit dem Zeichenunterricht einen guten Grund zu der künstlerischen Erziehung mit Rücksicht auf die bildenden Künste zu legen. Der Zeichenunterricht, der schon als malendes Zeichnen mit dem Formen in Klasse VIII und VII und als freies Zeichnen mit dem Formen in Klasse VI und V in Verbindung tritt und von Klasse IV an als selbständiges Lehrfach auftritt, wurde von Herrn Zeichenlehrer Arras in den Klassen, in welchen er diesen Unterricht erteilte, ganz nach den neuesten Forderungen der Pädagogik und der Kunst, wie sie von einer Anzahl Künstlern und Pädagogen und auch von Herrn Arras selbst seit Jahren vertreten werden, erteilt und die besten Resultate erzielt; dem Skizzieren von Natur- und Kunstgegenständen (Tieren, Pflanzen u. s. w.) aus dem Sachunterricht schloß sich das Zeichnen nach Gipsmodellen und Naturgegenständen an. In einzelnen Klassen wurde das Formen und Zeichnen als Anschauungs- und Darstellungsmittel (Prüfungsmittel) im Sachunterricht mit bestem Erfolg verwandt."

Es ist schon mehrfach die Frage aufgeworfen worden, ob der Werkunterricht ein Lehrfach oder ein Lehrprinzip sein solle; man glaubt vielfach, man könne ihn durch Einfügen des Formens in den Zeichen-, Raumlehre- und Sachunterricht ersetzen, wie dies z. B. in Holland vielfach geschieht. Wir sind der Ansicht, daß der Werkunterricht gerade so viel und nicht mehr Selbständigkeit verlangt als der Sprach- und Zeichenunterricht, mit denen er denselben Zweck hat, nämlich Innerliches äußerlich zu machen; man wird dabei auch an Zeit nicht gewinnen, aber jeden planmäßigen Unterricht opfern. Denn die im Geist vorhandenen Vorstellungen und Gedanken können nicht ohne weiteres körperlich dargestellt werden; es müssen vielmehr erst die ausführenden Organe planmäßig geübt, die Ausführung in ihren einzelnen Teilen stufenmäßig vollzogen, es müssen die einzelnen Stufen der technischen Fertigkeiten im einzelnen sowie in ihrer lückenlosen Aufeinanderfolge erlernt werden, bis das Können möglich ist. Geschieht dies nicht in besonderen Lehrstunden, so muß es eben im anderen Unterricht geschehen und muß man diesem die Zeit entziehen; eine plan- und stufenmäßige Anordnung des Lehrstoffs ist dann aber ausgeschlossen. In die engste Verbindung tritt der Werkunterricht naturgemäß mit dem Zeichnen; das malende Zeichnen wird sich dem Formen ganz anschließen, das freie Zeichnen sich aus ihm entwickeln, das gebundene wieder ganz an ihn anschließen. Dem freien Zeichnen arbeitet der Werkunterricht dadurch vor, daß er Auge und Hand übt und ihm scharfe Vorstellungen überliefern kann; die Technik darf beim freien Zeichnen nur soweit in Betracht kommen, „als sie das unentbehrliche Mittel für die Wiedergabe des Beobachtens ist". (Zur Reform des Zeichenunterrichts.) „Wie ich durch die Zunge," sagt Tadd (a. a. O.), „lautlichen Ausdruck gebe, muß ich meine Vorstellungen schreiben, zeichnen, konstruieren, modellieren, malen; so schaffen wir Gedanken und bauen den Geist. Es gibt nur einen Weg, Formen kennen zu lernen; der ist, sie nicht nur zu zeichnen, sondern sie nachzumachen. Ich behaupte, daß ein derartiger elementarer Hand-

fertigkeitsunterricht jeder besonderen, handwerksmäßigen Arbeit, wie Hobelbankarbeit, Metallarbeit, Architekturzeichnen, Körperzeichnen u. s. w. vorangehen muß, d. h. die Hand muß durch den beschriebenen Wechsel der Arbeit, mittelst der verschiedenartigsten Ausführung erfahren und mit den Formen vertraut werden. Künstler und Gewerbetreibende geben das Zweckmäßige des Gedankens zu, daß es notwendig ist, die Hand zunächst geschickt zu machen, ehe sie mit Werkzeugen die beste Arbeit leisten kann. Wird die Erziehung der Hand in der Wachstumsperiode versäumt, so ist es später unmöglich, das Versäumte nachzuholen. Wer wird mit dem Klavierspielen beginnen wollen, wenn die Hand ausgewachsen ist? Jede eine Geschicklichkeit erfordernde Tätigkeit hat zur Voraussetzung, daß der Hand in der Zeit des Wachstums Gelegenheit verschafft wird, in die Lagen gewissermaßen hineinzuwachsen, in denen der geschickte Arbeiter sie einst gebrauchen soll". Es dürfte demnach nach den vorhergegangenen Ausführungen gar kein Zweifel darüber bestehen, daß der pädagogische Handfertigkeitsunterricht den Zeichenunterricht in jeder Hinsicht und in der besten Weise unterstützt; beide sind ja schon durch ihren Zweck miteinander vielfach aufs engste verbunden. Es ist eine ganz unbegründete Behauptung, daß die Handfertigkeit nur die mechanische Tätigkeit fördere, beim Zeichnen die Hand nur die „Dienerin" des Auges und daher ihre Uebung nur von nebensächlicher Bedeutung sei; man übersieht dabei einerseits, daß auch der Handfertigkeitsunterricht zur planmäßigen Ausführung seiner Aufgaben, zur Darstellung körperlicher Gebilde des Augenmaßes und des Ueberlegens bedarf, und anderseits, daß beim Zeichnen die auf der Ausbildung der Hand beruhende Fertigkeit zu deren sicheren Führung so unentbehrlich ist, wie die zusammenfassende und vergleichende Tätigkeit des Auges resp. der Vorstellungen. Zeichnen und Handarbeit stehen also in der innigsten Beziehung zueinander; das eine unterstützt und ergänzt das andere. Beim Zeichnen wie bei der Handarbeit muß zur genauen Einübung der Tastbewegungen von Hand und Auge (denn auch das Sehen ist eine Art Tasten in der Hinsicht, daß mit Hilfe des Muskelgefühls das Auge so eingestellt wird, daß das Bild auf die Stelle des deutlichen Sehens, aus dem Blickfeld in den Blickpunkt geworfen wird) die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Verrichtungen dieser Organe geheftet werden; sind in dieser Weise durch Uebung die Bewegungen von Hand und Auge geregelt und geläufig geworden, so machen sowohl beim Zeichnen wie bei der Handfertigkeit Ueberlegung, Schätzen und selbständiges Anordnen die Ausführung zusammengesetzter Arbeiten möglich. Daß aber das Zeichnen allein die Handfertigkeit und die Formenbildung nicht erzeugen kann, geht aus den vorangegangenen Darlegungen ebenfalls genugsam hervor; einerseits kann das Zeichnen die Uebung der Hand nicht in den Vordergrund stellen und nicht so allseitig fördern, als es unser heutiger Erziehungszweck fordert, und anderseits darf nicht vergessen werden, daß die Sicherheit der Formenkenntnis sehr von der genauen Auffassung der einzelnen Teile eines Ganzen durch verschiedene Sinne, besonders neben dem Gesichtssinn auch durch den Tastsinn resp. Muskelsinn abhängt. Das Zeichnen ist abstrakter als das körperliche Darstellen; daher geht einerseits das letztere dem ersteren voran, andererseits wird die schematische Zeichnung durch die körperliche Darstellung mit Inhalt erfüllt und dadurch auf ihre Richtigkeit geprüft.

Der Mensch soll, wie wir schon mehrfach betont haben, zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit erzogen werden, die sich an der Kulturarbeit ihrer Zeit mit Erfolg beteiligen kann; diese Beteiligung ist heute in der großen

Mehrzahl der Fälle ohne technische Geschicklichkeit gar nicht möglich, weshalb die technische Bildung ebenso zur sittlichen im weiteren Sinne des Wortes gehört wie die geistige. „Es genügt nicht," sagt Prof. Reuben-Hallek mit Recht, „eine Idee zu bilden, um ein großer Mann zu sein;" man muß sie auch in Taten übersetzen können, wenn sie für die Menschheit von wirklichem Nutzen sein soll, „man muß die Dinge ‚tun', um sich groß zu machen." Hier liegt ein Mangel in unserem Schulunterricht, der für uns verhängnisvoll werden kann; wir müssen das in demselben erworbene Wissen viel mehr als es seither geschieht, ins Tun umsetzen und dadurch mit dem praktischen Leben in Beziehung setzen. Was nützen dem Menschen alle Kenntnisse, wenn er sie nicht in Taten umsetzen, nicht anwenden kann; hierzu aber sind in den meisten Fällen geschickte Hände unumgänglich notwendig. Wir werden wohl dazu gedrängt werden, unsere Wissensschule in eine Arbeitsschule zu verwandeln, so meint auch Götze (Kunsterziehungstag); „nicht das Wissen," sagt er dann, „hat die Menschheit auf die Höhe gebracht, sondern die Beschäftigung mit der Hand und durch die Hand mit dem Geist, das Können".

Die Volksschule muß, ohne den Charakter einer Erziehungsschule aufzugeben und den einer Berufsschule anzunehmen, auf der Oberstufe (in den beiden letzten Schuljahren) den zukünftigen Beruf des Mädchens als Hausfrau und Erzieherin bei der Auswahl des Lehrstoffs im Auge behalten und auch sonst die Forderungen des Lebens berücksichtigen; aus dieser Ansicht ist s. Z. die Einführung des Mädchen-Handarbeitsunterrichts und die Forderung der Einführung des Haushaltungsunterrichts hervorgegangen. Schon am Ende des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts finden wir in Lübeck Schulen mit hauswirtschaftlicher Unterweisung, die von Mädchen bis zu 15 Jahren besucht wurden; in Hamburg wurden in der Mitte des 19. Jahrhunderts ähnliche Anstalten ins Leben gerufen, und weiterhin wurden in verschiedenen Fabriken besondere Kurse für den Haushaltungsunterricht eingerichtet. In den achtziger Jahren bemächtigten sich die „Frauenvereine", der „Deutsche Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit" und der „Verein für Verbreitung von Volksbildung" der Frage der hauswirtschaftlichen Unterweisung; von hier aus wurde die Erörterung der Frage auch in die Lehrervereine getragen. Zunächst handelte es sich um die hauswirtschaftliche Unterweisung der schulentlassenen Mädchen; für sie wurden z. B. in Frankfurt a. M. Abendhaushaltungsschulen eingerichtet, deren Besuch freiwillig ist. Bald aber kam man zur Erkenntnis, daß mit diesen Schulen dem Bedürfnis der hauswirtschaftlichen Unterweisung nicht Genüge geleistet wurde; nur eine geringe Zahl der aus der Schule entlassenen Mädchen besuchten die Haushaltungsschulen. Man stellte daher die Forderung auf, den Haushaltungsunterricht in den Lehrplan der Volksschule als obligatorischen Lehrgegenstand einzufügen; Kassel, Karlsruhe, Chemnitz, Weimar, Worms und andere Städte gingen mit dieser Einfügung voran. Daß man auch hier erst Versuche und deswegen auch Fehler machen mußte, ist selbstverständlich; man verkürzte oft den anderen Unterricht, um die nötige Zeit zu gewinnen, und machte dadurch die Lehrer zu Gegnern des betreffenden Unterrichts. Wo dies nicht geschieht, wie z. B. in Worms, da entsteht diese Gegnerschaft nicht; man erkennt vielmehr hier gern den Vorteil an, den dieser Unterricht für den übrigen und für die Erziehung überhaupt hat. Die Gründe, welche man sonst gegen die Einführung des Haushaltungsunterrichts vorbringt, sind zwar nicht stichhaltig und, soweit sie uns bekannt geworden sind, keineswegs durch die Erfahrung gestützt; zu bedauern aber ist es,

daß man, wenn man sich nicht anders zu helfen weiß, den Gegner lächerlich zu machen sucht. Was soll es denn heißen, wenn in einem Artikel der „Allg. D. Lz." von einem „pädagogischen Modeartikel" gesprochen wird, wenn darin behauptet wird, daß durch „Kochenlernen" der soziale Knoten nicht gelöst wird! Mit demselben Recht kann man das von jedem Lehrgegenstand sagen; mit vollem Recht aber kann man sagen, daß in dem „Nichtkochenkönnen" vieler Frauen ein Stück des sozialen Knotens steckt. An Geld und Kücheneinrichtung fehlt es oft in der Arbeiterfamilie nicht; aber die junge Frau kann sich ihren Haushalt nicht berechnen, keinen ihrem Einkommen entsprechenden Speisezettel machen, nicht demgemäß einkaufen, die Speisen nicht schmackhaft zubereiten u. s. w. u. s. w. Die Folge davon ist, daß Kartoffeln und Kaffee die Hauptmahlzeiten in der Woche für Frau und Kinder sind, der Mann aber des Abends ins Wirtshaus geht. Mit dem Können kommt auch das Wollen; und wenn ein Mädchen, nicht 8, sondern 42 Wochen je vier Stunden an dem Haushaltungsunterricht teilgenommen hat, so gewinnt es auch Interesse an der Führung eines geordneten Haushaltes, und damit kommt auch das Pflichtgefühl, wozu ja natürlich auch die ganze Erziehung beitragen muß. Wir sind durchaus nicht der Ansicht, daß, wie Frau Hedwig Wagner sagt (Päd. Reform 1901, 35), die Mädchen für die Tätigkeit als Hausfrau „gedrillt" werden sollen; sie sollen aber dazu gebildet, erzogen werden. Und ein erziehender und bildender Unterricht soll der Haushaltungsunterricht sein und ist es, wenn er von der rechten Art ist; zum „Drill" kann ja auch jeder andere Unterricht gemacht werden. Frau G. Wagner hat merkwürdige Anschauungen über die „Herstellung der populären Volksgerichte"; dieselbe ist nach ihrer Ansicht „fast stets höchst einfach", so daß sich ihre Bereitung mit ein paar Worten so beschreiben läßt, „daß ein Mensch mit gesunden Sinnen sie herstellen kann". Nun, wenn dem so ist, da braucht man allerdings keinen Haushaltungsunterricht, — aber auch keinen in der Fortbildungsschule, und keinen für die Braut, für welche aber doch auch nach Frau H. Wagner der Besuch einer Haushaltungsschule von Vorteil sein soll! Auch der Mädchenhandarbeitsunterricht ist für Frau H. Wagner, früher Lehrerin, unnötig; denn „ich frage jeden Kollegen," sagt sie, „ob er sich nicht zutraut, gesetzt den Fall, es müßte sein, sich ein Loch im Strumpfe selber stopfen zu können, auch ohne vorher Handarbeitsunterricht zu nehmen". „Was der jungen, ungeübten Hausfrau fehlt," so fährt Frau H. Wagner fort, „ist meistens nur die Gewandtheit; und die kann ihr die Haushaltungsschule auch nicht übermitteln, die erwirbt sie sich erst im täglichen Leben durch Uebung." Wollte man vielleicht nicht auch den Rechenunterricht abschaffen? Sollte nicht z. B. auch eine Hausfrau sich berechnen können, was zwei Brötchen kosten, ohne vorher Rechenunterricht gehabt zu haben? Könnte man nicht vielleicht auch hier sagen: Was der jungen, ungeübten Hausfrau fehlt, ist meistens nur die Gewandtheit, und die kann ihr der Rechenunterricht auch nicht übermitteln, die erwirbt sie sich erst in der täglichen Uebung. Und dabei wird immer die stillschweigende Voraussetzung gemacht, zu der aber auch jede Berechtigung fehlt, daß man durch den Haushaltungsunterricht die allgemeine Bildung der Mädchen herunterdrücken wolle und dieser nur Drill sein sollte! Wo er aber richtig betrieben wird, da raubt er dem Mädchen nichts, sondern gibt ihm nur mehr; er veranlaßt das Mädchen, seine im anderen Unterricht erworbenen Kenntnisse praktisch zu verwerten! Aber, sagt man von anderer Seite, welche die Notwendigkeit des Haushaltungsunterrichts zugibt, er ist Berufsbildung; darum gehört er nicht in die Volks-, sondern

in die Fortbildungsschule! Ja, warum ist denn der Rechenunterricht nicht auch Berufsbildung? Ja, den haben alle Mädchen nötig? Und den Haushaltungsunterricht nicht? Und glaubt man vielleicht, der Haushaltungsunterricht könnte nicht auch so erteilt werden, daß er geistig bildend ist? Nun, man wohne nur einmal einem guten Haushaltungsunterricht bei! Wir haben schon im vorigen Jahresbericht eingehend dargelegt, daß sich der Haushaltungsunterricht in der Volksschule einführen läßt, ohne daß den Mädchen sonst am Unterricht auch nur eine Stunde verloren geht; aber zu dem Wissen muß auch das Können, das Anwenden kommen, wenn es zur Bildung werden soll. Der Haushaltungsunterricht muß allerdings organisch in den anderen Unterricht eingefügt werden; der Klassenlehrer muß an die im Haushaltungsunterricht gemachten Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen und die Ergebnisse derselben in seinem Unterricht mit verarbeiten; im Haushaltungsunterricht muß wiederum auf das im Klassenunterricht erworbene Wissen Rücksicht genommen werden; es muß verwertet werden. Hier wird dieses Wissen flüssig gemacht, weil es in anderem Zusammenhang auftritt als im Klassenunterricht; hier wird es zum Können. Daß wir der Mädchenfortbildungsschule nicht hindernd entgegentreten, ist oben dargelegt worden; auch in ihr soll der Haushaltungsunterricht eine Stelle finden. Wir sind keinen Augenblick darüber im Zweifel gewesen, und zweijährige Versuche haben unsere Ansicht bestätigt, daß das Mädchen auch in diesen Fortbildungskursen noch recht viel im Haushaltungsunterricht lernen kann; aber deswegen ist der Haushaltungsunterricht in der Volksschule ebensowenig entbehrlich als der Rechenunterricht, trotzdem derselbe auch wieder in der Fortbildungsschule auftritt. So wenig aber ein guter Rechenunterricht in der Volksschule schädigend und schwächend auf den der Fortbildungsschule einwirkt, so wenig kann dies bezüglich des Haushaltungsunterrichts der Fall sein.

Beim Kampfe um den Haushaltungsunterricht beruft man sich vielfach darauf, daß auch die Mädchen aus den besser situierten Ständen dann einen solchen Unterricht erhalten müßten, da auch sie sehr häufig in dieser Hinsicht nicht besser vorbereitet in die Ehe eintreten, als die aus den ärmeren Familien; allein, so sagt man weiter, in den höheren Mädchenschulen betont man mit Recht die geistige Schulung als Aufgabe der Schule und nicht die Vorbereitung fürs Leben. Das letztere ist vollständig richtig; ob es aber das Richtige ist, ist eine andere Frage. In unserem Referat ist schon mehrfach darauf hingewiesen worden, daß man seitens der Lehrerinnen ganz besonders durchaus nicht einverstanden ist mit der heutigen Gestaltung des Unterrichts in den höheren Mädchenschulen; „die ohne positiven Nutzen und Erfolg arbeitenden Luxusanstalten der Töchterschulen, die für die längst überholten Bedürfnisse einer vergangenen Generation eingerichtet waren, haben sich für die viel weitgehenderen Forderungen, die in jedem Wirkungskreise heute das Leben an jede Frau stellt, überlebt, und es wird Zeit, daß andere, zweckmäßigere Schulformen an ihre Stelle treten" (Frau Ritterhaus a. a. O.). Auch Stadtschulrat Dr. Lüngen fordert eine zweckmäßigere Gestaltung der Erziehung des weiblichen Geschlechts (Jugendfürsorge 1901, H. 1/2); es muß vor allen Dingen mehr mit Rücksicht auf den späteren Beruf als Hausfrau und Erzieherin der Kinder erzogen werden, die Mädchen müssen alle in ihrer Jugend dazu gerüstet werden, daß sie gegebenenfalls den schweren Anforderungen, die an sie als Gattinnen und Mütter herantreten, nach allen Seiten hin gerecht zu werden vermögen und daran gewöhnt werden, „in

der Erfüllung des von ihnen gewählten Berufes ihre Lebensaufgabe zu erblicken". Und mit vollem Recht bekämpft Dr. Lüngen das zu frühe Beginnen des fremdsprachlichen Unterrichts und seine Vorherrschaft in der höheren Mädchenschule; „wenn unsere Mädchen," sagt er, „zu gemütvollen und urteilsfähigen deutschen Frauen erzogen werden sollen, dann ist es doch wahrlich unsere erste Pflicht und Aufgabe, sie mit der Welt der deutschen Sage, mit den natürlichen und staatlichen Verhältnissen ihres Heimatlandes, mit der Entwicklung des deutschen Volkes und Reiches, mit den reichen Schätzen des vaterländischen Schrifttums und Liedes vertraut und in gewissem Sinne zu Herren über ihre Muttersprache zu machen. Und fordert nicht das Rechnen, fordert nicht die umgebende Natur, fordert nicht die auf deren Gesetzen sich aufbauende und in alle Verhältnisse, auch die des Hauses, gewaltig und in immer stärkerem Maße eingreifende Technik gebieterisch eine ganz andere Rücksichtnahme, als sie ihr heute zu teil wird?" Den Forderungen des Lebens kann und darf sich die Schule und am allerwenigsten die Volksschule verschließen; wenn die Schulmänner nicht deren Berücksichtigung fordern, so werden es andere tun. So wird von dem rheinischen Städtebund im verflossenen Jahr mit großer Majorität die Notwendigkeit einer besseren hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen allseitig anerkannt; um zur Erteilung des hauswirtschaftlichen Unterrichts die erforderlichen Lehrerinnen zu gewinnen, soll beantragt werden, an den Seminarien zur Ausbildung der Lehrerinnen für diesen Unterricht eine Einrichtung zu treffen und in der Uebergangszeit zur Befriedigung des Bedürfnisses angestellte Lehrerinnen zur Teilnahme an dem in Boppard stattfindenden Ausbildungskursus zu entsenden.

Immer lauter erheben sich die Forderungen nach einer Reform des Religionsunterrichts; es ist hier nicht der Ort, darauf näher einzugehen, da die betreffenden Bestrebungen von dem Referenten über Religionsunterricht im „Pädag. Jahresbericht" erörtert werden. Es soll hier nur kurz auf die Bestrebungen, den Religionsunterricht durch den Moralunterricht zu ersetzen resp. zu ergänzen, hingewiesen werden; denn man kann sich vielfach der Ueberzeugung nicht verschließen, daß der mit dem heutigen Religionsunterricht verbundene Moralunterricht ebensowenig seinen Zweck erfüllt, wie der heutige Religionsunterricht. Dabei wird man aber immer mehr zu der Erkenntnis kommen, daß eine Scheidung von Religions- und Moralunterricht für die Volksschule nicht angebracht ist; denn der grundlegende Lehrstoff, die Literatur, nötigt schon zu einer solchen Verbindung. Dagegen muß man fordern, daß der Moralunterricht unabhängig von einem bestimmten dogmatischen Religionsunterricht, die Moral unabhängig vom Dogma gemacht und beide auf die menschliche Natur und ihre Entwicklung im Einzel- und Gesamtleben gegründet werden. Die konfessionslose Religiosität, welche sich in dem deutschen Volk bei allen denen immer mehr ausbildet, die zu den wahrhaft Gebildeten gehören, hält fest am christlichen Gottesglauben und am sittlichen Kern des Christentums; sie fordert aber Freiheit in der persönlichen Auffassung des religiösen Glaubens, des Gottesglaubens. Diese Religiosität entspricht der freien und naturgemäßen Entwicklung des menschlichen Geisteslebens; sie kommt daher auch in der klassischen Literatur, namentlich der deutschen, zum Ausdruck. Diese Kulturschätze aber sind die religiösen und sittlichen Bildungsmittel, die auch dem Religions- und Moralunterricht der Schule zu Grunde gelegt werden müssen; durch sie wird das Gemeinsammenschliche geweckt und gepflegt. Wir halten es für unpädagogisch, wenn man

den Moralunterricht völlig vom Religionsunterricht loslöst; und ebenso halten wir es für unpädagogisch, wenn man neben einem solchen religionslosen Moralunterricht in der Schule noch einen kirchlich-dogmatischen Moralunterricht nebenher gehen läßt. Denn dadurch wird ein Zwiespalt im kindlichen Geistesleben erzeugt, der für die sittliche Bildung höchst verderblich sein muß; ist das Kind aus der Schule entlassen, tritt es in die menschliche Gesellschaft ein, dann mag auch die Kirche mit ihrer Arbeit einsetzen. Vom Leben des Kindes muß der Moralunterricht ausgehen, durch die in der Geschichte und Literatur niedergelegten sittlichen und religiösen Erfahrungen müssen seine Lebenserfahrungen ergänzt und vertieft werden. und zum Leben muß er endlich wieder in Beziehung gesetzt werden; er muß also auch die Richtlinien, die konkrete Führung für die Konflikte des modernen Lebens geben. Ein englischer orthodoxer Geistlicher fordert von einem solchen Unterricht: „Jede Stunde sollte eine klare, stufenweise Erläuterung einer moralischen Wahrheit geben, faßbar für das Kindergemüt, beleuchtet durch mannigfache Beispiele aus dem realen Leben — dem realen Leben, Beispiele aus Geschichte und Biographie, aus dem Reich der Tatsachen lieber als aus dem der Dichtung: die Kinder sollten vertraut werden mit den Helden, die für die Verwirklichung des Ideals gestritten haben; wenn das Bild eines edlen Mannes oder Weibes den Kindern nahe gebracht wird, so wird es die zentrale Idee verkörpern und so den Unterricht doppelt eindrucksvoll machen."

In Frankreich hat man bekanntlich seit beinahe zwei Jahrzehnten den Moralunterricht in der Volksschule eingeführt; einen eingehenden, auf eigener Beobachtung beruhenden Bericht darüber gibt Schulinspektor Dr. v. Gizycki (Neue Bahnen 1901, 6/7). Der französische Moralunterricht beruht auch auf einer religiösen Basis; aber er hält sich frei von aller Dogmatik und steht in innigster Beziehung zum Leben. Man hat an diesem französischen Moralunterricht scharfe Kritik geübt und kann vom pädagogischen Standpunkt daran eine solche üben; er ist noch im Stadium des Versuchs, und ein endgültiges Urteil läßt sich infolgedessen über denselben noch nicht fällen. Wie der ganze französische Unterricht, so leidet auch der französische Moralunterricht an dem Fehler, daß man zu viel Wert auf das Einprägen von Lehren, von Wissensstoff legt, daß man, wie Dr. Förster (Westdeutsche Lehrerzeitung 1901, 43/45) sagt, im wesentlichen noch in dem Glauben befangen ist, daß man moralische Gesinnung entwickeln könne durch Ueberlieferung abstrakter moralischer Grundsätze, die dann durch Anekdoten und Erzählungen illustriert werden. Man muß das Kind hineinführen ins wirkliche Leben mit seinen Licht- und Schattenseiten; man muß ihm das Leben selber geben und nicht Abstraktionen desselben. Allein wenngleich die Methode des französischen Moralunterrichts „in vieler Hinsicht noch unvollkommen ist", sagt Dr. Lv. Gizycki (a. a. O.), „was übrigens die französischen Pädagogen bereitwillig zugeben, so ist bei dem allgemeinen Interesse, das gerade die besten und einsichtsvollsten Kreise der Nation an diesem Gegenstande nehmen, wohl zu erwarten, daß die beständige öffentliche Diskussion der ethisch-pädagogischen Probleme allmählich die Urteilskraft des Publikums schärfen und die Methode der Erzieher vervollkommnen wird. Wenn auch durch diesen freien Meinungsaustausch nicht unmittelbar auf das Herz des Menschen gewirkt werden kann, so ist der Appell an seinen Verstand doch auch nicht zu verachten. Es ist schon etwas wert, wenn die sittliche Kenntnis und Erkenntnis der jungen Generation erweitert und vertieft wird, damit nicht Kinder, welche soeben die Volksschule durchgemacht haben,

wie es sonst wohl zu geschehen pflegt, in völliger Naivetät die Gesetze der Sittlichkeit und des Rechts verletzen und dem Strafrichter in die Hände fallen. Es ist nicht ohne Bedeutung, daß die Jugend daran gewöhnt wird, die physischen und sittlichen Wirkungen ihrer Handlungen auf sich und andere vorauszusehen und nach vollbrachtem Tagewerke, wie es schon die alten Pythagoreer forderten, einige Zeit ernster Selbstprüfung zu weihen. Bei der Konkurrenz des Elternhauses und der Straße ist die Schule in ihrer bisherigen Gestalt nicht im stande, sich für die gesamte sittliche Erziehung der ihr anvertrauten Kinder zu verbürgen; was sie aber im allgemeinen übernehmen kann und soll, ist die Verkündigung und Einprägung gewisser moralischer Erfahrungen und Grundwahrheiten und die Gewöhnung der Kinder an Ordnung, Pflichtgefühl und ein gewisses Maß von Selbstbeherrschung. Schon wenn sie diese Aufgabe voll und ganz erfüllt, wird sie ein wichtiger Faktor der Volkserziehung sein. Nicht nur die Jugend selbst, die man ihr anvertraut, wird in ihren moralischen Instinkten gekräftigt und gefestigt aus ihr hervorgehen, sondern diese Jugend wird auch als Träger einer höheren Erkenntnis das Evangelium einer reineren und edleren Sittlichkeit in das Elternhaus tragen und die schöne Mission erfüllen, für welche die französischen Pädagogen die treffende Formel geprägt haben: ‚L'enfant moralisateur de la famille'."

Während der letzten Weltausstellung in Paris tagte auch ein Kongreß für den Unterricht in den sozialen Wissenschaften; Prof. M. A. Bittoz berichtete auf demselben auf Grund des in der Schweiz gesammelten Materials über den Moralunterricht. Nach seinen Ausführungen (Schweiz. Lz.) kann man bei diesem Unterricht zwei Wege einschlagen: „1. Man erteilt den Unterricht in der Moral in einem fortlaufenden Kurs, der nach einem Programm mit wissenschaftlichem Gang entworfen ist und in dem die kleinsten Details bestimmt sind. Der betreffende Unterricht wird in der Behandlung einer Reihe moralischer Erzählungen bestehen, an die sich für die Kinder mehr oder weniger verständliche Erklärungen anschließen. Doch wird man kaum auf großes Interesse bei zehn- bis vierzehnjährigen Kindern rechnen können, wenn in jeder Lektion Erzählungen behandelt werden, die zum Zwecke des Moralisierens entworfen sind, und wenn man dabei den Kindern moralische Begriffe in wohl abgemessenen Dosen beibringen will; der praktische Erfolg wird ein geringer sein. Hr. Bittoz beruft sich dabei auf die eigene Erfahrung und auf Beobachtungen, die er beim Hospitieren bei Kollegen gemacht hat; wenn auch die Lektionen an sich gut und interessant waren, so konnte er sich doch des Eindrucks nicht erwehren, daß die Schüler nur Wörter und Sätze vernahmen, daß sie aber den innern, tiefern Gehalt der Erzählungen nicht erfaßten. Was wird dann erst herauskommen, wenn die Kinder gelehrte, abstrakte Texte auswendig lernen sollen? 2. Einen viel größern Erfolg wird man erzielen, wenn man den Unterricht in der Moral nicht nach Maßgabe eines systematischen Lehrganges, sondern in freierer Weise, sei es in Verbindung mit verschiedenen Unterrichtsfächern, sei es in einer dafür festgesetzten Stunde in Form zwangloser Unterhaltung und Belehrung, erteilt. Dabei kann man Rücksicht nehmen auf den Gedankenkreis der Schüler, auf die örtlichen Verhältnisse, sowie auf einzelne Disziplinarfälle. Ein Versuch nach dieser Richtung wurde an der Industrieschule in Lausanne gemacht; in gründlicher Weise behandelt Hr. Professor Millioud die gemachten Erfahrungen im diesjährigen Schulprogramme der Anstalt. Er verlangt Besprechungen über praktische Fragen der Moral; dabei sind Abstraktionen, ‚große

Worte' auszuschließen; der Unterricht hat sich von Pedanterie fernzuhalten; der Stoff kann unter Umständen dem Schulleben entnommen werden; um Erfolg zu erzielen, ist eine gewisse Vertraulichkeit in der Unterhaltung notwendig. Dieser Unterricht ist aber regelmäßig zu bestimmter Stunde zu geben. Sehr wünschenswert ist es, daß er durch einen Lehrer erteilt werde, der in enger Beziehung zu den Schülern steht; auch im Sprach- und Geschichtsunterricht kann er Fragen der praktischen Moral behandeln und solche Stoffe bei den Lese-, Aufsatz- und Vortragsübungen verwenden. Bei dieser Freiheit im Unterricht müßten Initiative und Schlagfertigkeit sowohl beim Lehrer als bei den Schülern angeregt werden; es würde sich auch Gelegenheit bieten, vorgefaßte Meinungen und falsche Urteile zu korrigieren, Tagesereignisse in das Licht richtiger Beurteilung zu rücken und den Schüler zu veranlassen, unausgesetzt über seine Handlungen, Worte und Gedanken zu wachen."

Rektor Sommer-Burg stellt nach einem eingehenden Vortrag über die Frage: „Wann und in welchem Umfange tritt die ethische Belehrung in der Schule auf?" folgende Leitsätze auf, welche nach eingehender Debatte angenommen wurden: „1. Das erhabenste Bedürfnis des Kulturmenschen ist die Strebung nach sittlicher Freiheit und Vollkommenheit. Demzufolge muß der Grundton jeglicher menschenwürdigen Erziehung ein sittlicher sein. 2. Die ethische Belehrung hat sich wie jede andre genau dem innern Werdegang des Menschen anzupassen. Sie kann in der Zeit bis zum vollendeten 6. Lebensjahre wegen der obwaltenden geistigen und gemütlichen Unbeholfenheit und der damit verbundenen Enge der Aufnahmefähigkeit höchstens gelegentlich und ungesucht erfolgen. 3. Die eigentliche ethische Belehrung hat eine besonders durch den Sprach- und Realunterricht geweitete und geschärfte Erkenntnis- und Urteilsfähigkeit zur notwendigen Voraussetzung. Es kann deshalb der ethische Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe (1.—6. Schuljahr) nur einen unsystematischen, propädeutischen Charakter haben. Erst die Kinder der Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) erhalten eine selbständige, zusammenhängende ethische Unterweisung. 4. Die Aufgabe der schulgemäßen ethischen Belehrung ist Hebung, Förderung und Ausbau der sittlichen Kräfte des Kindes, insbesondere Uebung im sittlichen Denken und Fühlen, zweckmäßige Belehrung über sittliches Streben und Handeln, sowie endlich Weckung und Entfaltung eines kräftig und lebendig wirkenden Gewissens. 5. In der Unterstufe (1.—3. Schuljahr) gelangen die einfachsten ethischen Lehren, die Pflichten gegen Leben, Gesundheit und Eigentum zu lebendiger Veranschaulichung. Die Mittelstufe (4.—6. Schuljahr) erweitert diese grundlegenden ethischen Momente planmäßig mittels geeigneter Erzählungen und zieht die sittlichen Güter: Freiheit, Ehre und Vollkommenheit in den Kreis der Betrachtung. Die Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) sammelt, ergänzt und vertieft in zusammenhängender Weise den so vorbereiteten Stoff über das Streben nach sittlichen Gütern, bespricht alsdann in systematisch gegliederter Folge die sich aus dem Verhalten gegen den Mitmenschen ergebenden sittlichen Ideen, ferner die in der Familie möglichen Pflichten, Stellung und Verhalten des Einzelnen dem Staatsganzen gegenüber, Verfassung, Verwaltung und Freiheit des Staates, Menschenbildung und Volkswirtschaft, Erzeugung und Austausch der Güter, Güterverteilung und Gesellschaftsordnung, die Pflichten gegen die Natur und ihre Bildungen, und, als letztes und wertvollstes, des Menschen Verhältnis zu Gott."

Leider hat man seitens der maßgebenden Faktoren für alle diese For-

derungen kein Verständnis; oder, wenn solches vorhanden ist, scheut man sich vor der Reform und läßt alles beim Alten. Reform ist Werden; dazu gehört aber in der Kultur das Eingreifen maßgebender Faktoren. Das scheint auch dem verstorbenen preußischen Kultusminister Bosse nicht klar gewesen zu sein; denn nach einem in der „Deutschen Revue" veröffentlichten Brief war er überzeugt, daß in religiöser Hinsicht unsere Zustände recht trauriger Natur sind und dies auch auf das sittliche Volksleben verderblich einwirken muß, und doch förderte er die Konfessionsschulen mit dem dogmatischen Religionsunterricht und die geistliche Schulaufsicht. Dieser Brief ist so charakteristisch für unsere Zeit, daß wir ihn zum Abdruck bringen. Die Veranlassung war die an den Kultusminister herangetretene Frage: „Könnte durch eine nur auf Moral und Nächstenliebe begründete, von einem konfessionellen Streit sich fernhaltende Theistenkirche (Kirche der Gottgläubigen) . . . . . ein wirksamer Kampf gegen den immer mehr anwachsenden Materialismus, Atheismus und Indifferentismus geführt werden? — Bosses Antwort lautet:

Berlin, den 29. März 1900.

Hochgeehrter Herr!

Ihr freundlicher, ausführlicher Brief vom 26. d. Mts. erfüllt mich mit lebhaftem Dank für das Vertrauen, mit dem Sie mir Ihren Schmerz über die immer mehr wachsende Macht des Atheismus und Materialismus in unserm Volke und Ihre Gedanken über eine etwa mögliche Eindämmung und Besiegung dieser zweifellos größten aller Gefahren, von denen unser Volkstum bedroht wird, aussprechen. Ich würdige diese vertrauensvolle, offene Aussprache in vollem Maße und werde mich ebenso rückhaltlos mit unbedingtem Vertrauen darüber äußern. Ich stimme Ihnen darin zu: Der Kampf gegen den Unglauben kann siegreich nicht durch die Dogmen geführt werden. Das Dogma an sich ist tot. Nicht auf das Dogma kommt es an, sondern auf Religion, auf persönliches, religiöses Leben, auf die innerliche, persönliche Stellung des Einzelnen zu Gott. Nur daraus fließt ethische Kraft zur Ueberwindung des Bösen. Es ist Schleiermachers Verdienst, dies dargetan und — wenigstens in der evangelischen Theologie — zur Anerkennung gebracht zu haben. Es kommt also alles darauf an, dieses persönliche religiöse Verhältnis zu Gott zu wecken und, wo es noch vorhanden ist, zu erhalten, zu stärken, zu sammeln. Mit Erfolg kann das nicht durch Gewalt, nicht durch dogmatischen Zwang und Streit, sondern nur durch Liebe, durch Ueberzeugung, durch das Vorleben christlichen Tuns geschehen. Sie glauben, dies Ziel sei zu erreichen durch eine zu schaffende Nationalkirche, in der alle Konfessionen sich im Gebet zu Gott vereinigen können, und da in dem einen und höchsten Punkte der Religion, in dem Glauben an Gott, alle Konfessionen einig seien, so könnte man die Gottesgläubigen aller Konfessionen zu einer undogmatischen, nationalen Gotteskirche vereinigen, die nicht mit, für und gegen Dogmen kämpfte, sondern jedem sein Dogma ließe und dem Volke nur die Religion und Moral erhielte. Der Gedanke ist alt. Die Sehnsucht nach einer Herde und einem Hirten (Gott) ist so alt wie das Christentum. Viele Tausende haben von jeher diese Sehnsucht geteilt. Man kann beinahe sagen: jeder anständige, nicht in nackten Egoismus versunkene Mensch muß sie teilen, hat sie auch von jeher geteilt und muß sich in seinem Leben irgendwie einmal mit diesem großen, naheliegenden Menschheitsgedanken abgeben und abfinden.

Das Merkwürdige dabei ist aber, daß alle Versuche, diesen Gedanken durch irgend eine Organisation zu realisieren, bisher gescheitert sind. Worin liegt der Grund?

Von der katholischen Kirche sehe ich zunächst ab. Sie behauptet, daß sie und nur sie die einzig mögliche Realisierung dieses Gedankens sei. Aber Voraussetzung hierfür ist, daß sie auch nicht ein Tüttelchen von ihrem Dogmatismus abläßt. Sie ist gegen den einzelnen ungeheuer nachsichtig, sie verlangt nur äußere Unterwerfung und Zugehörigkeit, alles andre steht ihr günstigstenfalls in zweiter Linie. Mit ihr ist kein Paktieren möglich. Sie bekämpft jede Organisation, die etwas andres erstrebt als sie, die neben ihr die Menschen religiös sammeln will, bis aufs Blut. Aber auch die evangelische Kirche aller Farben, Richtungen und Denominationen wird dem Plan kühl bis ans Herz hinan, wenn nicht direkt feindlich gegenüberstehen. Denn auch die evangelische Kirche aller Richtungen glaubt, daß sie schließlich die Realisierung des großen Einheits- und Friedensgedankens sein wird. Es unterliegt keinem Zweifel, daß trotz einzelner bedauerlicher Vorkommnisse innerhalb der evangelischen Kirche oder Kirchen der Dogmenstreit und die Ueberschätzung des Dogmatismus im Laufe des 19. Jahrhunderts abgenommen hat.

In der evangelischen Kirche ist in der Tat die Religion, das Betonen des persönlichen, die Sittlichkeit beeinflussenden Verhältnisses zu Gott gewachsen und noch im Wachsen. Aber auch die freieren Richtungen in der evangelischen Kirche — ich meine nicht bloß die negativen, sondern auch die positiven, zu innerer Freiheit durchgedrungenen — haben immer noch eine gewisse Summe dogmatischer Sätze und geschichtlicher Voraussetzungen, die für sie Gewissenssache sind, von denen sie nicht lassen und die über den „Glauben an Gott" hinausgehen. Das ist auch natürlich. Denn der Glaube an Gott, der Glaube, um den es sich auch bei ihnen handelt, ist doch immer christlicher Glaube, also irgendwie durch das Christentum beeinflußt. Die ganze Kulturwelt ist durch die größte aller geschichtlichen Tatsachen, das Christentum, beeinflußt. Daran ist nicht vorbeizukommen. Und deshalb verbindet sich schon mit der allergemeinsten Formulierung „Glaube an Gott" immer ein Minimum von Dogma, irgend eine Antwort auf die Frage: „Wie dünket Euch um Christo?" Hier, nicht an dem bloßen Gottesglauben, scheiden sich die Geister. Und deshalb wird Ihr warmherziger Appell an die Liebe und den gemeinsamen Gottesglauben nicht den Widerhall finden, den Sie erhoffen. Auch ganz abgesehen von den Ketten der Gewohnheit und dem Mißtrauen gegen alles Neue auf religiösem Gebiete. Der große Gedanke „Eine Herde und ein Hirt" muß sich naturnotwendig geschichtlich weiter entwickeln und auswirken. Mit einer weitherzigen, ad hoc gemachten Organisation ist das Ziel meines Erachtens nicht zu erreichen, es muß allmählich, durch das immer tiefere Hineinwachsen in die Wahrheit kommen. Die Wahrheit allein kann und wird die Menschheit frei machen, und je mehr das geschieht, desto völliger, reiner, beglückender kommt das „Reich Gottes". Jeder einzelne an seinem Teile muß dazu mitarbeiten und arbeitet mit, wenn er da, wohin Gott ihn gestellt hat, nach Kräften selbstlos seine Schuldigkeit tut. Ich begegne mich in dieser Auffassung mit dem verewigten Helmholtz, der sie auch einmal in meiner Gegenwart am Sarge seines Kollegen und Freundes Kundt öffentlich ausgesprochen hat. Ich habe völliges Verständnis für Ihr Ausschauen nach Hilfe, um Millionen unsers Volkes zu retten, und wenn man älter wird, drückt einen die Not unsers Volkes doppelt schwer auf die Seele. Aber so oft ich mich mit

diesen Dingen beschäftigt habe, immer wieder habe ich mich für meine Person bescheiden müssen: dies ist nicht zu machen, sondern es muß werden. Der Weg kann freilich, wenn gegen den Materialismus, Atheismus und begehrlichen Sozialdemokratismus nicht eine starke, innerliche, gesunde Reaktion sich Bahn bricht, durch viel Unkultur, Schrecken, Blut und Tränen gehen. Aber dennoch! Die Wahrheit allein kann und wird zuletzt siegen. Und ich will doch auch hinzufügen: Nicht alle Zeichen der Zeit sind pessimistisch, wir sind ja augenblicklich im Zeichen eines überaus kleinen Epigonentums, und was wollte ich lieber, als daß Gott uns noch einen Recken nach Bismarcks Art erleben ließe! Aber zum Verzagen liegen die Dinge noch lange nicht. Geht es auch langsam und in seltsamen Undulationen, schließlich muß es doch vorwärts gehen. Verzeihen Sie mir die Offenheit meiner Aussprache, aber ich glaubte, sie Ihnen auf Ihren schönen und warmherzigen Brief schuldig zu sein.

In herzlicher Verehrung bin ich stets

Ihr ganz ergebener

Bosse.

Wir sind der Ansicht, daß es die Pflicht eines an maßgebender Stelle stehenden Mannes ist, die als recht und wahr erkannten Prinzipien auch zu verwirklichen, so weit es in seiner Macht steht; das hat Bosse nicht getan! Denn wenn der große Gedanke „Eine Herde und ein Hirte" sich „geschichtlich weiter entwickeln und auswirken soll", so muß mit der Erziehung der Jugend begonnen werden; sie muß in die Wahrheit hineinwachsen. Das erste Mittel hierzu ist die Simultanschule und die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht; das zweite ist der konfessionslose Religions- und Moralunterricht. Bosse hat gerade entgegengesetzte Mittel angewandt; er hat also den von ihm selbst als wahr erkannten Prinzipien entgegengearbeitet. Allerdings muß „jeder einzelne an seinem Teil dazu mitarbeiten und arbeitet mit, wenn er da, wohin Gott ihn gestellt hat, nach Kräften selbstlos seine Schuldigkeit tut"; aber wenn er das tut, dann — stellt man ihn kalt! Denn man fürchtet die Macht des Klerus und will sich ihn nicht zum Feinde machen. Uns fällt immer bei solch schönen Worten das Wort des Dichters ein: „Der Worte sind genug gewechselt, laß mich auch endlich Taten sehn."

3. Schulerziehung.

Durch die politische und pädagogische Presse gingen im verflossenen Jahr Notizen, nach denen der verstorbene preußische Kultusminister Dr. Bosse an dem im Pädag. Jahresbericht besprochenen „Züchtigungserlaß" unschuldig ist und alle Schuld auf die Schultechniker im Ministerium geschoben ist; er lernte den Erlaß erst nach der Veröffentlichung kennen und verurteilte ihn, durfte ihn aber mit Rücksicht auf seine Beamten nicht völlig zurücknehmen. Wenigstens ist es wahrscheinlich, daß der Minister die Veranlassung zu dem Erlaß und auch die Anweisung zu seiner Ausführung gegeben hat; die Form mag ihm dann selbst etwas hart vorgekommen sein. Schon in der Sitzung des Abgeordnetenhauses 1899 wurde vom Regierungstisch darauf hingewiesen, daß der Erlaß im Prinzip ja eigentlich nichts Neues biete; denn nach einer preußischen Kabinettsordre von 1825 darf die Schulzucht niemals bis zu Mißhandlungen ausgedehnt werden, die der Gesundheit des Kindes auch nur auf entfernte Art schäd-

lich werden können. Diesem aus dem allgemeinen Landrecht (§ 50 II. 12) entnommenen Satze ist nun noch folgende in der Natur der Sache begründete Bestimmung zugefügt: „6. Wird das Maß der Züchtigung ohne wirkliche Verletzung des Kindes überschritten, so soll dieses von der dem Schulwesen vorgesetzten Provinzialbehörde durch angemessene Disziplinarstrafen an dem Lehrer geahndet werden. Wenn dagegen dem Kinde eine wirkliche Verletzung zugefügt wird, soll der Lehrer nach den bestehenden Gesetzen im gerichtlichen Wege bestraft werden." (Rechtsbeilage zur Päd. Ztg. IV. 5.)

Der Strafrichter könnte hiernach nur dann eingreifen, wenn eine wirkliche Verletzung eingetreten ist, d. h. wenn Folgen eingetreten sind, die eine gewöhnliche oder sagen wir normale Züchtigung nicht nach sich zieht; demnach könnten blaue Striemen, Anschwellungen und dergl. den Lehrer nicht strafbar machen. Allein das Reichsgericht hat schon längst entschieden, daß die Entscheidung über die strafrichterliche Verfolgung einer Züchtigung dem Richter vorbehalten bleibt; auch wenn eine Verletzung nicht stattgefunden hat, kann eine Verurteilung nach § 223 des Strafgesetzbuches stattfinden, sobald das Gericht die körperliche Züchtigung als eine Mißhandlung ansieht. Man ersieht hieraus, daß das Züchtigungsrecht für den Lehrer ein zweischneidiges Schwert ist; ob er es aber entbehren kann, das ist eine andere Frage. Die Regierung zu Frankfurt a. O. hat im verflossenen Jahre folgende Verfügung erlassen: „Bei der Prüfung der nach der Verordnung vom 31. Januar 1900 eingeführten Strafllisten, soweit sie durch unsere Schulräte erfolgen konnte, ist folgendes bemerkt worden, was wir der Beachtung bei den von Ihnen vorzunehmenden Revisionen empfehlen: 1. Einzelne Lehrer haben auf die Ausübung der körperlichen Züchtigung überhaupt verzichtet. Hiergegen würde nichts zu erinnern sein, wenn festgestellt werden könnte, daß durch sonstige geeignete Mittel eine gute Schulzucht aufrecht erhalten worden ist. 2. Als Art der Züchtigung wurden mehrfach Ohrfeigen verzeichnet gefunden. Wo dies beobachtet wird, ist von der zuständigen Schulaufsichtsstelle sofort mit ernsten Weisungen einzuschreiten. Eine solche Art der körperlichen Züchtigung ist in keinem Falle für statthaft zu erachten, sondern als grober pädagogischer Mißgriff abzustellen und zu untersagen. — 3. Anderwärts hat man einen Unterschied zwischen leichterer und schwerer körperlicher Züchtigung gemacht und die sogenannten leichteren Fälle, namentlich leichte Schläge mit der Hand, überhaupt nicht eingetragen. Hierzu fehlt den Lehrern jede Befugnis: Das Strafverzeichnis soll vielmehr alle vorgekommenen Fälle der körperlichen Züchtigung umfassen, welcher Art diese auch gewesen sein mag. 4. Mehrfach hat sich ergeben, daß die körperliche Züchtigung viel zu oft vollzogen wird, als daß sie noch als eine nur für Ausnahmefälle bestimmte Weise der Züchtigung betrachtet werden oder den Schülern erscheinen könnte. — 5. Als Grund der Züchtigung wird oft ein durch Tatsachen nicht weiter belegtes und gerechtfertigtes Urteil angegeben: Wegen Faulheit, Ungehorsam, Unaufmerksamkeit u. dgl. Dies ist nicht ausreichend und zur Prüfung und Anerkennung der Notwendigkeit der vollzogenen körperlichen Züchtigung ziemlich bedeutungslos. Es wird überall darauf zu bringen sein, daß der zu Grunde liegende und für die Ausführung der Strafe bestimmend gewesene Tatbestand genau bezeichnet wird. Indem wir uns vorbehalten, etwa nach Jahresfrist einen eingehenden Bericht über Ihre Beobachtungen und Erfahrungen in der bezeichneten Richtung zu erfordern, ersuchen wir Sie, bei Ihrer diesjährigen Revision das Material dazu zu sammeln und die von uns

angedeuteten Gesichtspunkte dabei festzuhalten und in der Besprechung mit den Lehrern, deren Schulen Sie besuchen werden, zur Geltung zu bringen."

Wir haben schon im vorjährigen Jahresbericht hervorgehoben, daß die körperliche Züchtigung sich psychologisch und pädagogisch wohl rechtfertigen läßt und z. B. auch ein kaum ganz entbehrliches Strafmittel ist; aber dieses muß mit großer Besonnenheit, Mäßigung und Vorsicht angewandt werden. Das Seelenleben des Kindes ist von sinnlichen Trieben beherrscht, die oft nur durch sinnlichen Schmerz gehemmt werden können; die körperliche Züchtigung soll also keine Sühne für ein Vergehen, sondern ein Erziehungsmittel sein. So lange auch das Haus dieses Erziehungsmittel in so ausgedehntem Maße noch anwendet, wie dies heute der Fall ist, wird die Schule dasselbe auch nicht ganz entbehren können, zumal sie manches Unkraut ausjäten muß, zu dem das Haus den Samen gestreut hat. Strafbar ist nun bekanntlich ein Lehrer auch schon dann, wenn er eine die körperliche Züchtigung einschränkende Regierungsverfügung überschritten hat; solche bestehen aber im ganzen deutschen Reich. In Preußen hat allerdings Minister Goßler seinerzeit alle Verfügungen über die Art der körperlichen Züchtigung aufgehoben; in neuerer Zeit aber sind vielfach solche Verfügungen wieder von den Regierungen erlassen worden. Es wird daher in der „Rechtsbeilage" zur Pädag. Zeitung der Vorschlag gemacht, alle besonderen, das Züchtigungsrecht einschränkenden Verfügungen aufzuheben und die betreffenden Vorschriften einfach als Ratschläge zu geben; die Nichtbefolgung könnte alsdann von der Schulbehörde in geeigneter Weise geahndet werden, der Lehrer aber ist vor dem Strafrichter geschützt.

IV. Lehrerverhältnisse.

Anfangs August des verflossenen Jahres ließ der Vorstand des preußischen Lehrervereins an seine Zweigvereine ein Rundschreiben ergehen, in dem er dieselben zu einer Aeußerung über die Reform der Lehrerbildung unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse ersucht; es sollte sich, so heißt es in dem betreffenden Rundschreiben, „um einen praktischen Erfolg der in Aussicht zu nehmenden Schritte möglichst zu sichern, nur um Vorschläge handeln, die zwar den in den Beschlüssen der Deutschen Lehrerversammlung vorgezeichneten Zielen zustreben, gleichzeitig aber möglichst eng an die bestehenden Verhältnisse anknüpfen und so die Möglichkeit der Durchführung für sich haben". Daher werden in dem Rundschreiben gewisse Grenzen bezeichnet, über die zwar hinausgegangen werden kann, die man aber doch für beachtenswert hält; es sind Erwägungen und Tatsachen beigefügt, die zur Einhaltung dieser Grenzen veranlassen sollen. Es kann als eine Tatsache angesehen werden, daß die jetzige Art der Lehrerbildung nicht mehr geeignet ist, „dasjenige Maß allgemeiner Bildung — sowohl hinsichtlich des Umfanges des Wissens als der geistigen Durchdringung des Lehrstoffes — zu schaffen, das heute für den Lehrer erforderlich erscheint und in der verfügbaren Zeit erreichbar sein würde, und nicht im stande, eine Fachbildung zu gewähren, welche den Lehrer in dem durch die heutigen Verhältnisse gebotenen Maße befähigt, die Aufgaben des Erzieher- und Lehrerberufes mit selbständigem Urteile zu erfassen und zu erfüllen".

Es wird wohl nicht bestritten werden, daß eine Reform der Lehrer-

bildung „am leichtesten und sichersten in möglichst engem Anschluß an die historisch gewordenen Verhältnisse ins Werk gesetzt werden" kann. Es wird daher auch in dem Rundschreiben darauf hingewiesen, daß die „vorhandenen höheren Schulen mit neunjährigem Kursus für jetzt nicht im stande sind, eine zur Füllung der Seminare ausreichende Anzahl von Abiturienten zu liefern, und daß es auch ausgeschlossen erscheint, daß die Zahl dieser Lehranstalten selbst und die der sie besuchenden Schüler in absehbarer Zeit in dem Maße zunehmen wird, daß dies möglich sein würde". Denn die Zahl der Abiturienten der höheren Lehranstalten in Preußen (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) betrug nach dem „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung" für 1900: 5632; nach demselben Blatt aber betrug die Zahl der Zöglinge in den III. Klassen der 126 preußischen Seminare 4040. In dieser Zahl sind zwar die Zöglinge der 9 staatlichen Lehrerinnen-Seminare mitgerechnet, doch dürfte bei dem sich geltend machenden gesteigerten Bedarf an Lehrern die jährlich erforderliche Zahl von Seminaraspiranten gegenwärtig mit rund 4000 nicht zu hoch veranschlagt sein. Sollten die Seminare nur mit Abiturienten der höheren Schulen gefüllt werden, so müßte sich also die Zahl derselben um nahezu 80 Prozent vergrößern." „Das durchschnittliche Lehrereinkommen," so heißt es weiter, „wird selbst bei günstiger Fortentwicklung der Gehaltsverhältnisse jedenfalls noch lange hinter der materiellen Existenz, zu welcher in der Regel die Absolvierung einer Schule mit neunjährigem Kursus den Zugang eröffnet, erheblich zurückbleiben; hinreichend bemittelte Eltern werden also schwerlich in ausreichender Zahl die bedeutenden Kosten des vieljährigen Besuches einer solchen Anstalt aufwenden wollen, um ihre Söhne schließlich Lehrer werden zu lassen. Zahlreichen gut beanlagten Knaben, für die, nachdem sie eine Volks- oder Mittelschule durchgemacht haben, heute noch die Mittel zur Ausbildung für den Lehrerberuf aufgebracht werden können, würde wegen der hohen Kosten zum Schaden der Schule und des Lehrerstandes der Eintritt in das Lehramt abgeschnitten sein."

Dem Vorschlag, als Voraussetzung für den Eintritt in das Seminar eine nur teilweise Absolvierung der genannten höheren Lehranstalten, entweder bis zur Erlangung der Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger oder bis zur Reife für Unterprima, zu fordern, werden seitens des bezeichneten Vorstandes folgende Bedenken entgegengehalten: „a) Die so erlangte Bildung ist keine in sich abgeschlossene; eine solche kann nach dem Plane jeder Anstalt nur dadurch erworben werden, daß auch die oberen Klassen durchgemacht werden. b) Auch bei dieser Vorbildung werden noch auf sehr lange hin von den höheren Schulen kommende Seminaraspiranten nicht in ausreichender Zahl gewonnen werden können. c) Es werden sich hauptsächlich solche Köpfe dem Lehrerberufe zuwenden, die sich außer stande fühlen, das Endziel der Schule zu erreichen." Denn im Jahre 1900 betrug die Zahl der Abiturienten sämtlicher 132 preußischen Realschulen 2163. Es würden sich also auch für die vorgeschlagene Selekte zu den Realschulen nicht so viel Realschulabiturienten finden, „als erforderlich sind, diese Einrichtung zu ermöglichen". Daraus geht hervor, daß, wie der preußische Abgeordnete Pastor Hackenberg im preußischen Landtage sagt, zur Zeit nur durch eine Reform der Präparandenanstalt „weiter gearbeitet werden kann", weil man „mit den gegebenen und gewordenen Verhältnissen rechnen" muß. In Baden wollte man im verflossenen Jahre den Versuch machen, am Seminar in Karlsruhe einen Nebenkursus für die ganze Seminarzeit für solche Zöglinge einzurichten,

welche eine sechsklassige Realschule mit gutem Erfolg absolviert oder an einer anderen Art von Mittelschulen durch Absolvierung der Untersekunda eine entsprechende Vorbildung erlangt haben; es meldeten sich aber nur sechs Teilnehmer.

Bevor noch diese Forderungen und Vorschläge, die der Vorstand des preußischen Lehrervereins an seine Zweigvereine gelangen ließ, zur Beratung kommen konnten, erschienen seitens des preußischen Kultusministers die vom 1. Juli 1901 datierten „Lehrpläne für die Präparandenanstalten und Lehrerbildungsanstalten", die Prüfungsordnungen für „die erste und zweite Lehrerprüfung", für „die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung"; damit ist eine Tatsache gegeben, mit der man in Preußen auf Jahre hinaus rechnen muß und die auch ihren Einfluß auf die Gestaltung der Lehrerbildung in andern deutschen Staaten geltend machen wird. Die bezeichneten Lehrpläne und Prüfungsordnungen kamen ja nicht ganz überraschend; es war ja bekannt, daß eine Vorbereitung im Gange war und daß auch Schulmänner zur Beratung zugezogen worden waren. Daß jedoch so bald das Ergebnis der Vorbereitung und Beratung erscheinen würde, daran hat man in der Lehrerwelt nicht gedacht; das beweisen schon die oben besprochenen Mitteilungen des Vorstandes des preußischen Lehrervereins an seine Zweigvereine. Es überraschte auch nicht, daß die Lehrpläne und Prüfungsordnungen hinter den Wünschen der Lehrer, wie sie seit Jahren auf den Versammlungen, zuletzt auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Breslau, zum Ausdruck gebracht worden waren, ein beträchtliches Stück zurückblieben; denn diese Forderungen waren teilweise so hoch und lenkten in so ganz andere Bahnen ein, daß der erfahrene und mit der geschichtlichen Entwicklung des Volksschulwesens vertraute Schulmann an eine baldige Erfüllung kaum glauben konnte. Wie sehr noch im Lehrerstand die Ansichten in der Lehrerbildungsfrage auseinandergehen, ist in den letzten Jahrgängen des „Pädag. Jahresberichtes" dargelegt worden. Zwar mag es im Lehrerstand wenige geben, „die," um mit dem preußischen Abgeordneten Pastor Hackenberg zu reden, „das Ideal der Lehrerbildung in einer hinter uns liegenden Vergangenheit" suchen und „behaupten, die Lehrerbildung müsse eher etwas erniedrigt als gehoben werden"; aber solche, die „wie auf Adlers Fittichen in die ferne Zukunft schweifen und im Geiste schon die gesamte Volksschullehrerschaft auf unseren Universitäten sitzen sehen", gibt es nicht wenige im Lehrerstand. Der Lehrermangel, der auch in Ländern mit besseren Besoldungsverhältnissen, wie in Hessen, auftritt, hindert schon die Regierungen an tiefgreifenden Veränderungen in der Lehrerbildung, welche größere Anforderungen an Zeit und Geld bei den Zöglingen stellen; denn es würde dadurch der Zuzug zu den Seminaren noch geringer und so der Lehrermangel noch größer werden. Anderseits konnten sich die maßgebenden Faktoren im Volksschulwesen auch nicht verhehlen, daß in der Lehrerbildung etwas geschehen müsse, besonders nachdem auch die Seminarlehrer dargetan, daß dieselbe rückständig sei; so kamen denn die nun vorliegenden Lehrpläne und Prüfungsordnungen zu stande, wie sie eben im großen und ganzen unter den gegebenen Verhältnissen zu stande kommen konnten.

Im allgemeinen ist in den Lehrplänen für die Präparandenanstalten und Lehrerseminare die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung durchgeführt; in einzelnen Punkten ist es nicht der Fall. Jedenfalls muß man es begrüßen, daß nun einmal in Preußen für den Unterricht in den Präparandenanstalten feste Richtlinien gegeben sind, durch welche die Einrichtung und der Unterrichtsbetrieb derselben einheitlich ge-

staltet worden ist, „damit," wie es in der betreffenden Verfügung heißt, „überall eine gleichmäßige und genügende Vorbereitung der Zöglinge für die Seminare herbeigeführt werde". „Wir haben," sagte der Abgeordnete Hackenberg noch im März des verflossenen Jahres im preußischen Landtage, „in Preußen keinen einheitlichen Lehrplan für den Präparandenunterricht; die Seminarpräparandenanstalten müssen ihren Lehrplan zur Genehmigung an das Provinzialschulkollegium einreichen, in den freien Präparandenkursen wird nach eigenem Gutdünken gearbeitet." Sowohl der Vorbildung in der Präparandenanstalt wie in dem Seminar sind je drei Jahre in drei aufsteigenden Klassen zugewiesen; auch hiermit kann man zunächst zufrieden sein. In der Präparandenanstalt soll die allgemeine Bildung auf Grund der in der Volksschule erworbenen Bildung weitergeführt werden; „dem Seminar fällt die Aufgabe zu, die allgemeine Bildung der Zöglinge zum Abschluß zu bringen und ihnen die für die Verwaltung eines Volksschulamtes erforderliche Fachbildung zu vermitteln". Nach unserer Ansicht hätte dieser Abschluß der allgemeinen Bildung, der ja nur ein relativer sein kann, schon in der Präparandenschule geschehen können, wenn man für die Aufnahme in dieselbe das Ziel der achtklassigen Volksschule als Bedingung gesetzt hätte. Hätte man hierzu ähnliche methodische Anweisungen wie zu den Lehrplänen für die Präparandenanstalten und Seminare gegeben, so wäre es den Lehrern an den nicht achtklassigen Schulen möglich gewesen, den betreffenden Schülern, welche in eine Präparandenanstalt übergehen wollen, die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten auch hier, wenn nötig durch Privatunterricht, zu vermitteln. So aber mußte man es als Aufgabe der untersten Klasse, teilweise sogar der beiden unteren Klassen der Präparandenanstalt betrachten, die aus den verschiedenartig organisierten Volksschulen eintretenden Schüler „zu gleicher Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern und eine sichere Grundlage für den weiteren Unterricht zu schaffen"; so war es nicht möglich, in den beiden andern Klassen den Lehrstoff der allgemeinen Bildung zu verarbeiten, und mußte man infolgedessen einen Teil noch in die unteren Seminarklassen schieben. Wäre das nicht nötig gewesen, und man hätte es durch die von uns angegebene Anordnung vermeiden können, so hätte man die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht bloß äußerlich, sondern auch innerlich durchführen können, ohne deswegen die organische Verbindung zwischen Präparandenanstalt und Seminar aufheben zu müssen; man hätte dann im Seminar Zeit gehabt, einerseits die allgemeine Bildung in geeigneter Weise zu vertiefen und zu erweitern, und anderseits die Methodik der einzelnen Lehrfächer einschließlich des Lehrstoffes eingehender zu behandeln. Es wäre dann die Aufgabe der Präparandenanstalten gewesen, die allgemeine Bildung zum (relativen) Abschluß zu bringen; mit der Zeit würde sich dann allerdings das Bedürfnis herausgestellt haben, sie vierklassig zu machen und ihnen gewisse Berechtigungen zu geben, die auch den Zugang zu anderen Berufsklassen ermöglichen. Ja, wir sind der Ansicht, daß solche Berechtigungen schon der auf die achtklassige Volksschule (nach dem oben bezeichneten Plane) aufgebauten dreiklassigen Präparandenschule gegeben werden könnten; oder ist für viele Subalternbeamte eine allgemeine Bildung, die in einer achtklassigen Volksschule und dreiklassigen Präparandenschule erworben wird, nicht viel wertvoller, als eine solche, durch welche die Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger in vielen Fällen erworben wird? Warum sollte man diesen dreiklassigen Präparandenschulen diese Berechtigung nicht geben? Warum

behält man den völlig ungeeigneten Namen „Präparandenanstalt" bei und ersetzt ihn nicht durch einen passenden Namen! Das kostet kein Geld und würde der Sache der Lehrerbildung viel nützen; denn das Ziel wird immer dahin gehen müssen, die Lehrerbildung aus ihrer isolierten Stellung herauszuheben und die Lehrerbildungsanstalten in den nationalen Bildungsorganismus einzugliedern. Durch den oben gemachten Vorschlag hätte man den Unterschied in der Unterweisung in der allgemeinen Bildung von der in der beruflichen nicht bloß hervorgehoben, sondern die Ausführung auch gesichert; denn man muß befürchten, daß die Tradition die bisherige „Seminarmethode" auch noch festhält, wenn auch der aus den Regulativen in die Allg. Bestimmungen herübergenommene Satz: „Die Unterweisung gibt überall zugleich mit dem Stoffe auch die Methode", sich in den neuen Anweisungen nicht mehr vorfindet. Es würde dann den Lehrern an den betreffenden Anstalten zum klaren Bewußtsein gekommen sein, „daß", wie Seminarlehrer Muthesius (Würdigung der neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen; Päd. Bl. 1901, Nr. 10) sagt, „es Geistestätigkeiten ganz verschiedener Art sind, einen Stoff wegen seines inneren Bildungswertes gewinnbringend sich anzueignen und über dessen unterrichtliche Verwendung sich Betrachtungen hinzugeben". Die Zerreißung der Lehrstoffe der allgemeinbildenden Fächer und die Verteilung zwischen Präparandenanstalt und Seminar ist auch der methodischen Behandlung nicht günstig; es werden in dieser Hinsicht in den Anweisungen Bemerkungen gemacht, die recht bedenklich sind. So wird z. B. in der Geschichte a) der Präparandenanstalt zugewiesen: III. Klasse: Unterrichtliche Darstellung der deutschen Geschichte bis 1648; II. Klasse: desgl. bis zur Gegenwart; I. Klasse: die Haupttatsachen der griechischen und römischen Geschichte unter besonderer Berücksichtigung des kulturgeschichtlichen Stoffes; b) dem Seminar: III. Klasse: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des dreißigjährigen Krieges, Berücksichtigung der außerdeutschen Geschichte, soweit sie für die deutsche von Bedeutung ist; II. Klasse: desgl. bis 1815; I. Klasse: desgl. bis zur Gegenwart. Nun heißt es in den Anweisungen: „Bei Behandlung der vaterländischen Geschichte kommt es in der Präparandenanstalt darauf an, in chronologischer Ordnung, vielfach im Anschluß an bedeutende Persönlichkeiten, die wichtigsten Tatsachen einzuprägen. Aufgabe des Seminars ist die vertiefende Darstellung, bei welcher unter Befestigung der Kenntnis der Tatsachen das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse, für die Entwicklung der politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse vermittelt und die Befähigung geweckt wird, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen." Es kann aus diesen Worten leicht herausgelesen werden, daß in der Präparandenanstalt die gedächtnismäßige „Einprägung" des Lehrstoffs die Hauptsache sei und die denkende Erfassung zurückstehen oder gar unterbleiben könne; das wäre verhängnisvoll! Aehnliche Bemerkungen bei der Erdkunde lassen allerdings vermuten, daß man in der Präparandenschule die gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffs besonders betont und die denkende Verarbeitung, die eben bei der Erdkunde in der „vergleichenden Betrachtung der inneren Beziehungen" und den „ursächlichen Zusammenhängen von Lage, Klima, Bodengestalt, Bodenkultur, Menschenleben u. a." besteht, zurückgestellt haben will! Die Folge davon wird sein, daß man in der Präparandenschule den Stoff der Volksschule in etwas erweiterter Form zur Einprägung bringt! Und anderseits muß es doch dem Zögling endlich zum Ekel werden, wenn er denselben Stoff nur erweitert und vertieft, aber im all-

gemeinen in derselben Form in der Volksschule, in der Präparandenschule und im Seminar dargeboten bekommt. Wenn es in der Einführungsverfügung heißt: „Im allgemeinen hat das Seminar nicht die für die Präparandenanstalt vorgeschriebenen Lehrstoffe nochmals durchzuarbeiten," so entspricht der Lehrplan im einzelnen nicht diesem Prinzip; man sehe z. B. den oben bezeichneten Lehrplan in der Geschichte und auch den in der Geographie an. Etwas anderes ist es, wenn z. B. im Seminar, nicht bloß, wie es in der Anweisung heißt, „Quellensammlungen sowie Werke der bedeutendsten neueren Geschichtsschreiber in einzelnen Abschnitten auch zu benutzen sind", sondern ausschließlich bei den besonders behandelten Abschnitten benutzt werden; hier soll der Zögling, wie auch in anderen Fächern, lernen, sich an der Hand der Quellen fortzubilden.

Wenn wir das, was wir in den vorangegangenen Erörterungen sagen wollten, kurz zusammenfassen sollen, so ist es dies: 1. Man fordere beim Eintritt in die Präparandenschule von allen Schülern die Bildung, welche ein guter Schüler der achtklassigen Volksschule besitzen soll; 2. Um diese Bildung nach Inhalt und Form möglichst gleichmäßig für alle Schüler der Volksschule zu gestalten, muß man einen möglichst ausführlichen Lehrplan für die vier oberen Jahrgänge der achtklassigen Volksschule mit kurzen methodischen Anweisungen herausgeben; 3. Man bringe die allgemeine Bildung in der Präparandenschule zum relativen Abschluß, gebe ihr den Namen „Oberbürgerschule" und die Berechtigung zum Dienst als Einjährig-Freiwilliger; 4. Das Seminar beschäftige sich hauptsächlich mit der Berufsbildung; 5. Die Pflege der allgemeinen Bildung beschränke sich im Seminar auf die Fortbildung in einzelnen Teilen der verschiedenen Bildungsfächer an der Hand von Quellenschriften und sonstiger wissenschaftlicher Hilfsmittel, soweit sie mit dem Beruf des Volksschullehrers in Beziehung stehen; 6. Der Lehrstoff der Bildungsfächer der Volksschule wird vom rein methodischen Standpunkte aus behandelt. Durch diese letztere Behandlung des Lehrstoffs wird ja auch der Inhalt des Lehrstoffs noch einmal wiederholt, wenn auch, was besonders wichtig ist, unter anderen Gesichtspunkten; so wird verhütet, daß der junge Lehrer in der Schule selbst erst wieder den Stoff lernen muß, den er lehren soll.

Einen nicht zu unterschätzenden Schritt vorwärts bedeutet auch der Umstand, daß nunmehr der obligatorische Unterricht in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) in den Lehrplan der Präparandenanstalt mit drei und in den des Seminars mit zwei Stunden aufgenommen worden ist; damit sind fremdsprachliche Kenntnisse zu einem wesentlichen Bestandteil der allgemeinen Bildung des Volksschullehrers gemacht worden. Allerdings ist die ihm gegönnte Zeit so knapp bemessen, daß man sich im Lehrstoff sehr beschränken muß. Wenn man bei der Aufnahme in die Präparandenschule auch hier die Kenntnis der Elemente voraussetzen würde, so könnte natürlich weiter gegangen werden; auch sollte man endlich doch einmal in ernste Erwägung ziehen, ob es berechtigt ist, Klavier- und Orgelspiel in der Präparandenschule und im Seminar als obligatorische Lehrfächer zu belassen und ihnen so viel Zeit zu widmen! Einerseits sind nicht alle Zöglinge für einen solchen Unterricht befähigt; und anderseits kann nur ein kleiner Bruchteil der Volksschullehrer vom Orgelspiel in seinem späteren Beruf Gebrauch machen. Wenn nun auch in den neuen Lehrplänen bestimmt wird, daß für die Musik wenig befähigte Schüler vom Orgelspiel auszuschließen sind, so müssen doch alle am Klavierspiel der Präparandenschule teilnehmen; man sollte Klavier- und Orgelspiel von vornherein fakultativ machen. Würde hier Wandel geschaffen, so

könnte man der Fremdsprache auch noch eine Stunde wöchentlich mehr zulegen, ohne daß gerade, was wir nicht erstreben, der Schwerpunkt der sprachlichen Bildung beim Volksschullehrer in die Fremdsprache gelegt würde; er soll in der Muttersprache liegen. Hier zeigen nun auch die „Lehrpläne" bedeutende Fortschritte; wir finden aber in der Präparandenschule doch im wesentlichen nicht mehr, als was in einer guten achtklassigen Volksschule geleistet werden kann. Hätte man hier unseren oben gemachten Vorschlag berücksichtigt, so hätte man die Einführung in die Phonetik im Seminar, die bei dem heutigen Stand der Leselehre dem Lehrer der Zukunft ganz unentbehrlich sein wird, Betrachtung der äußeren und inneren Entwicklung der Muttersprache u. s. w. nicht an die Bedingung zu knüpfen brauchen: „Wo die Zöglinge genügend gefördert sind"; es sind dies so wesentliche Bedingungen der allgemeinen Bildung des Volksschullehrers, daß sie bedingungslos in den Lehrplan seiner Bildungsanstalten aufgenommen werden müssen. Im allgemeinen lassen die Lehrpläne und die Anweisungen auch erkennen, daß man den Forderungen der neueren Methodik gerecht zu werden versucht, wenigstens dieser Berücksichtigung keine Hindernisse bereitet; hier und da, z. B. in der Naturkunde bezüglich der Biologie, hätte dies etwas deutlicher hervortreten sollen. So müßte auch besonders gefordert werden, daß im Seminar eine tiefere Einführung des Zöglings in die Entwicklung des Natur- und Kulturlebens (Soziologie) erfolgen muß; die Entwicklungslehre ist heute so tief in die Natur- und Geisteswissenschaften eingedrungen, daß der Lehrer mit ihren Lehren unbedingt bekannt sein muß. Uebrigens ist es auch besser, wenn er im Seminar sie objektiv nach ihren starken und schwachen Seiten und kritisch kennen lernt, als wenn ihm diese Kenntnis vorenthalten wird und er sich dann später vielleicht durch einseitige Darstellungen belehren läßt.

Durch dieses Hineinschieben der allgemeinen Bildung in schulmäßiger Form in das Seminar, in die pädagogische Fachschule, kommt auch nach den neuen Lehrplänen die Berufsbildung zu kurz weg; in den drei Jahren sind von 109—111 Stunden nur wöchentlich 23—25 resp. 27—29 der pädagogischen Berufsbildung gewidmet. Es ist zu billigen, daß die Geschichte der Pädagogik nicht mehr, wie seither, am Anfang, sondern am Ende des pädagogischen Unterrichts steht; nur als eine vorbereitende Einführung in die Pädagogik konnte die Geschichte der Pädagogik diese Stellung annehmen, zu ihrer tieferen und kritischen Erfassung ist unbedingt die Kenntnis der Theorie der Pädagogik nötig. Man muß deshalb die jetzige Anordnung: Grundlegender Unterricht in Psychologie und Logik, Allgemeine Unterrichtslehre, Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik und Schulkunde für besser halten; das schließt nicht aus, daß als Einleitung und zur Erläuterung Belehrungen aus der Geschichte der Pädagogik herangezogen werden. Zu begrüßen ist es, daß man nicht mehr, wie es seither häufig der Fall war, die Geschichte der Pädagogik mit Pestalozzi abschließt, sondern „bis in die neueste Zeit fortsetzen" läßt; „bei der Besprechung der Pädagogik der Gegenwart ist auch das Verständnis für die pädagogischen Aufgaben und Bestrebungen der neuesten Zeit zu vermitteln". Merkwürdigerweise ist von Ethik und Aesthetik keine Rede; sie sind als grundlegende Wissenschaften der Pädagogik, besonders in einer Zeit, wo man die sittliche und künstlerische Erziehung so sehr betont, nicht mehr zu entbehren. Die oben besprochene Einschiebung der allgemeinen Bildung in die berufliche läßt allerdings für diese Fächer, bei denen es sich naturgemäß nur um eine elementare Einführung handeln kann, keine Zeit;

sie wirkt auch nachteilig auf die Methodik der einzelnen Lehrfächer, welcher auch nicht die nötige Zeit zur Verfügung gestellt werden kann. In der untersten Seminarklasse kommt die Theorie zu einem gewissen Abschluß, wenigstens soweit es den Unterricht anbelangt; in der zweiten Seminarklasse müßte dann die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer nach Inhalt und Form eingehend behandelt werden. Die einzelnen „Musterlektionen", durch welche von den Seminarlehrern „in ihren Fächern allmählich alle Formen des Unterrichts vorgeführt werden" sollen, nebst den angeschlossenen „Erläuterungen über das Methodische", genügen nicht; sie stehen auch zu lose neben dem andern Unterricht der Seminarlehrer in den betreffenden Fächern, der diese schulmäßige Form doch nicht haben soll. Es scheint uns auch recht bedenklich, die Lehrversuche der Seminaristen, die sich „nach vorangegangener Anweisung" daran anschließen sollen, bei ihren Kursgenossen beginnen zu lassen; denn zwischen diesen und den Kindern, die sie im nächsten Jahre in der Seminarübungsschule unterrichten sollen, ist ein zu großer Unterschied, und deshalb können sie nicht lernen, wie man in den kindlichen Geist eindringen und sich in der Vermittlung des Lehrstoffs an die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens anpassen muß. Werden aber die einzelnen Unterrichtsfächer nach Inhalt und Form im zweiten Jahre eingehend methodisch von den Fachlehrern bearbeitet, geht man dabei von dem Beispiel des Lehrens aus und schreitet man stufenmäßig von unten nach oben, so ist der Zögling am Schluß des Jahres befähigt, im folgenden Jahr Unterricht in der Seminarschule zu erteilen; noch mehr wird er dazu befähigt, wenn er während des zweiten Seminarjahres dem Unterricht der Lehrer an dieser Seminarschule so oft als möglich beiwohnt. Wenn dann neben diesem Unterricht der einzelnen Fachlehrer im zweiten Jahre eine Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Pädagogik mit besonderer Betonung der Geschichte der Methodik nebenhergeht, in der auch die heutigen wissenschaftlichen und methodischen Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik in geeigneter Weise zur Darstellung kommen, die in der ersten Klasse in eine Darstellung der Schulkunde übergeht, so ist dadurch auch die Einheit in der pädagogischen Bildung gewahrt, die Muthesius (a. a. O.) mit Recht fordert, ohne daß der Zögling nur auf „des Meisters Worte schwört". Bei unserer Forderung an die „Einführung" in die Methodik und die ganze Gestaltung des Seminarunterrichts ist es gar nicht möglich, die „eingehende" Darstellung der Methodik der einzelnen Lehrfächer mit genauer Besprechung des Lehrstoffs nach Inhalt, Auswahl u. s. w. in eine Hand zu legen; auch scheint es uns besser, die Einführung der Lehrseminaristen in die Unterrichtspraxis den betreffenden Lehrern der Seminarschule zu übertragen; sie stehen mitten im Leben derselben, kennen den Gang des Unterrichts ihrer Klasse bis ins Einzelne und können und müssen dafür sorgen, daß derselbe durch die Lehrversuche der Seminaristen keine Einbuße leidet. Gerade dadurch läßt sich am besten verhüten, daß die Seminarschule zur Experimentierschule wird; der Klassenlehrer hat am meisten Interesse daran und kann am besten dafür sorgen, daß dies nicht geschieht. Im übrigen schließen wir uns der Ansicht des Kollegen Muthesius an, daß es besser sei, wenn der Lehrseminarist in einigen Fächern ein ganzes Jahr lang unterrichtet, als wenn, wie die preußischen Lehrpläne fordern, „wenigstens dreimal im Jahre ein Wechsel der Unterrichtserteilung eintritt"; denn das letztere ist weder für den Seminaristen noch für die Schüler von Vorteil. Aber eine Voraussetzung machen wir bei dem allen: Zwischen den Fachlehrern, den Lehrern der Seminarschule und dem Lehrer der

Pädagogik müssen die nötigen Besprechungen stattfinden, damit im großen und ganzen die Einheit gewahrt wird; im einzelnen darf der Zögling auch schon jetzt merken, daß auch in der Pädagogik Leben und Entwicklung herrscht und neben dem Einheitlichen auch Freiheit für die eigenartige Ausgestaltung der Methode besteht.

Wenn die Lehrerbildung in der dargestellten Weise ausgebaut wird, so wird auch die Zeit kommen, wo die sogenannten „gebildeten" Stände sie als gleichwertig, als eine „höhere" Bildung ansehen und nicht mehr als minderwertig betrachten; heute, wo nicht mehr wie früher nur ein Weg, das Gymnasium, sondern schon mehrere Wege nach der höheren Bildung führen, ist dieses viel leichter möglich. Wir haben es schon öfters betont und betonen es nochmals, daß der Volksschullehrer die Basis seiner Bildung, das Nationale und Volkstümliche, nicht für gelehrtes Stückwerk preisgeben darf; auf der „breiten" Basis der nationalen und volkstümlichen Bildung, wie sie durch die Volksschule gelegt wird, muß er seine höhere allgemeine und seine berufliche Bildung aufbauen! Es wird bei dem nationalen und volkstümlichen Zug, der heute durch unser ganzes Geistesleben geht, nicht ausbleiben, daß man auch diese Bildung bald ihrem hohen Werte nach schätzt. Schon werden Stimmen laut, die diese Hoffnung erfüllen. Der Lic. theol. Schiele in Marburg hat in den „Preuß. Jahrbüchern" (Bd. 161, H. 2) eine Abhandlung über die besprochenen Lehrpläne und Bestimmungen vom 1. Juli 1901 veröffentlicht, in welcher es heißt: „Die neue Lehrordnung der Seminare führt zielbewußt, sicher und erfolgreich den Plan durch, eine radikale Vorbildung auf dem Fundament des Deutschtums zu begründen. Der ganze Unterricht gravitiert hin zum Unterricht in der Muttersprache, und dieser ist so gründlich und umfassend, daß er eine reife deutschnationale Bildung der Zöglinge zu gewährleisten vermag. Daß dies eine bahnbrechende Neuerung im Seminarwesen ist, verschwindet fast vor der Bedeutung, die der Verwirklichung dieses Bildungsideals für die Kulturgeschichte und für die nationale Politik zukommt. Was für Umwälzungen der geistigen Signatur unseres Vaterlandes wird es wohl zur Folge haben, wenn alljährlich ein paar Tausend so vorgebildete Jünglinge ausziehen, ihre Bildung ins Volk zu tragen?" Auf die von dem früheren Leiter des preußischen Volksschulwesens, dem Geheimrat Dr. Schneider, in seinen Lebenserinnerungen erhobene Frage, ob ein mit fremdsprachlichem Unterricht vorgebildeter Lehrer auf einem einsamen Dorfe sich noch werde wohl fühlen können, antwortet Schiele treffend: „Auf dem einsamen Dorfe pflegt sich auch der Pfarrer und der Arzt um so wohler zu fühlen, je gebildeter er ist. Warum soll das nicht auch von dem Lehrer gelten? Gerade dem Einsamen sind jetzt Quellen erschlossen, aus denen der ehedem ausgebildete Dorfschullehrer nicht schöpfen konnte. Und anderseits ist die neue Bildung so wenig auf den Schein berechnet, sie ist so echt, so solide fundamentiert, durch jahrelangen Unterricht so gefestigt, daß sie auch da ausdauern wird, wo der Lehrer nur selten geistigen Austausch mit gleichgebildeten Männern pflegen kann. Zudem ist der Lehrer nie so einsam wie mancher Dorfarzt und Dorfpfarrer. Und diese beiden Leute können künftig getrost mit dem Lehrer . . . sagen wir ‚verkehren', soweit sie nicht so vernünftig sind, es schon jetzt zu tun. Die Einsamkeit also schreckt uns nicht. Noch weniger aber droht daraus Gefahr, daß etwa der höher gebildete Lehrer am Unterrichten der Kinder keine Freude mehr finden könnte. Ich meine, wer diesen Beruf gewählt hat, wie man eben einen Beruf wählen soll, der wird sich als Lehrer der Dorfkinder sagen können: ‚Doch lieber mit Kindern von Berufs wegen zu tun

haben, als mit Patienten, wie der Arzt, mit alten Sündern, wie der Pfarrer, oder mit prozessierenden Starrköpfen, wie der Richter.' . . . Nur eins ist sorgenvoll zu erwägen, höhere Bildung führt mit Recht zu einer höheren Lebenshaltung. Es muß deshalb dafür Sorge getragen werden, daß der Segen des Bosseschen Lehrerbesoldungsgesetzes den Landschullehrern nicht, wie jetzt noch vielfach geschieht, durch die Verschiedenheit der örtlichen Zulagen verkürzt werde; und auch darüber hinaus werden noch weitere Gehaltszulagen in Aussicht genommen werden müssen."

Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf erhebt in den „Päd. Bl." (1901, 5/6) die Forderung, daß der Religionsunterricht in den Seminarien wesentlich umgestaltet und mehr wie seither mit den andern Lehrgegenständen in Verbindung gesetzt werden soll; „soll der religiöse Gedankenkreis später nicht isoliert dastehen und in seiner Isolierung verknöchern und verkümmern, so muß die Erziehung von Anfang an bemüht sein, zwischen der religiösen Gedankenwelt und den übrigen Seiten des geistigen Lebens eine haltbare, dauernde Verbindung herzustellen; religiöse und naturwissenschaftliche Weltanschauung dürfen sich also nicht zueinander verhalten wie Oel und Wasser, und der Schüler darf nicht genötigt sein, über dieselben religiösen Fragen in der Literaturkunde anders zu denken und zu urteilen, als es im Religionsunterricht geschieht. Vielmehr müssen die Gedankenkreise, die in den einzelnen Unterrichtszweigen ausgebildet werden, sich ohne innere Widersprüche zum System einer Gesamtweltauffassung zusammenfügen lassen. Natürlich ist das nur möglich, wenn man offen und ehrlich zugibt, daß die astronomischen und naturwissenschaftlichen Vorstellungsweisen der Bibel für uns nicht mehr maßgebend sein können. Aber mit diesem Zugeständnis allein ist nur ein Hindernis für die Verbindung der verschiedenen Gedankenkreise beseitigt; ein positives Band ist noch nicht gewonnen. Dieses positive Band kann dem Schüler überhaupt nicht gegeben werden; er muß es sich vielmehr selbst erarbeiten. Die Fragen und Probleme, die durch den Fortschritt des naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Erkennens und Verstehens der religiösen Weltauffassung erwachsen sind, muß jeder für sich selbst durchdenken und zu lösen versuchen. Der Lehrer kann hier nur unterstützend eingreifen, indem er den Schüler anleitet, bei seinem Forschen das zu benutzen, was große Geister im Laufe der Geschichte zur Hebung der vorliegenden Schwierigkeiten beigetragen haben." Dem Seminaristen müßte z. B. die Entwicklung der Welt- und Lebensanschauungen eines Lessing, Schiller, Goethe u. a. an der Hand der Hauptwerke derselben zum Verständnis gebracht werden. Weiterhin wird mit Recht gefordert, daß im Seminar der pädagogischen Pathologie und Hygiene mehr Beachtung geschenkt wird (Dr. Spitzner, Die pädagog. Pathologie im Seminarunterricht, Päd. Bl. 1901, 8/12, 1902, 2; Dr. Baur, Die Organisation des schulhygienischen Unterrichts an den Schullehrerseminarien, Päd. Bl. 1902, 2); und wenn in der Volksschule die künstlerische Erziehung mit Hilfe der bildenden Kunst mehr wie bisher gepflegt werden soll, so muß man auch im Seminar der Pflege der bildenden Kunst größere Aufmerksamkeit schenken. (Muthesius, Die Lehrerbildung im Dienste der bildenden Kunst, Päd. Bl. 1901, 11.)

Wenn wir nun auch, wie aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht, z. B. noch manche Verbesserungen an den Lehrplänen für die Präparandenschulen und Seminare erwünschten, so müssen wir doch anerkennen, daß Preußen in der Lehrerbildungsfrage einen nicht zu unterschätzenden Schritt nach vorwärts gegangen ist; das sollte man anerkennen,

wenn auch noch nicht alle Wünsche des Lehrerstandes erfüllt sind. Es ist sehr leicht, das Bestehende zu tadeln und zu verkleinern und dafür große Forderungen aufzustellen; eine andere Frage ist es, wie werden die berechtigten Forderungen unter den bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen erfüllt. Die Hauptfrage ist und bleibt immer die: „Wie erhalten wir tüchtige Volksschullehrer?“ Da darf man nicht ohne weiteres an die Vorbildung der Volksschullehrer den Maßstab anlegen, den man bei der Bildung der Lehrer an höheren Lehranstalten, von Fachlehrern, im Auge hat, abgesehen davon, daß derselbe noch lange nicht als richtig anerkannt werden kann. Der Volksschullehrer muß einerseits den in der Volksschule zu lehrenden Stoff sachlich und methodisch so weit beherrschen, daß er in allen Klassen einschließlich der Fortbildungsschule nach angemessener Vorbereitung darin mit Erfolg unterrichten kann; er muß aber auch anderseits eine allgemeine und spezielle Kenntnis der Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst besitzen und letztere ausüben können. Und endlich muß er auch über den Kreis seiner engeren Berufstätigkeit hinausblicken und Sinn und Verständnis für die wirtschaftlichen, sozialen, geistigen und sittlichen Interessen des Volkes, dessen Kinder er erziehen und unterrichten und dem er selbst in gewisser Hinsicht ein Berater sein soll, haben; er muß ein Volkslehrer sein. Das muß das Seminar im Auge behalten, wenn es seinen Beruf erfüllen will. Es soll den Grund legen für eine allgemeine und berufliche Bildung, wie sie der Volksschul- und Volkslehrer bedarf; es soll ihn aber auch befähigen, sich in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht unter Benutzung entsprechender Hilfsmittel fortzubilden und ihm dafür Richtlinien geben. Ein Hauptfaktor bei der Reform der Lehrerbildung sind die Lehrerbildner; greift man hier fehl, dann helfen die Lehrpläne nicht viel. Die besten Lehrerbildner wird man immer, nach unserer Ansicht, wie die besten Schulverwaltungsbeamten im Volksschulwesen, erhalten, wenn man beide aus den Reihen der Volksschullehrer hervorgehen läßt; selbstverständlich ist es, daß die betreffenden Persönlichkeiten den Nachweis erbracht haben, daß sie ihre allgemeine und berufliche Bildung entsprechend so erweitert haben, daß sie den erhöhten Anforderungen entsprechen können. In den meisten deutschen Staaten bestehen daher besondere Prüfungen für Volksschullehrer, welche in den Dienst der Lehrerbildung oder Schulverwaltung treten wollen; Einheit und Konsequenz herrscht jedoch auf diesem Gebiete nicht. Auch im Lehrerstand selbst gehen die Ansichten über diesen Gegenstand noch vielfach auseinander; die einen wollen besondere Prüfungen, die andern nicht; die einen fordern seminarisch vorgebildete Seminarlehrer, die andern akademisch vorgebildete oder beide; die einen wollen besondere Anstalten für die Fortbildung, die andern fordern den Besuch der Universität u. s. w. Noch letzthin hat der Lehrerverein „Geestemünde, Lahr und Umgegend“ den Antrag gestellt, durch den preußischen Lehrerverein den Kultusminister zu veranlassen, „die Verfügung, nach der von Leitern sechs- und mehrklassiger Schulen besondere Prüfungen gefordert werden“, aufheben zu wollen. In anderen Ländern, z. B. in Bayern, hat man vor noch nicht langer Zeit den Wunsch ausgesprochen, man möge solche Prüfungen einrichten, damit den Volksschullehrern Gelegenheit gegeben werde, in höhere und leitende Stellungen zu gelangen. So lange die Lehrerbildung noch nicht auf ihrer vollen Höhe ist und Prüfungen überhaupt zur Feststellung eines bestimmten Bildungsgrades nötig sind, so lange wird man zum Besten des Lehrerstandes an höheren Prüfungen für die Volksschullehrer festhalten müssen. Gewiß kann jemand auch ohne Prüfung sich durch

Fortbildung eine höhere Bildung, als sie ihm die Lehrerbildungsanstalt gegeben hat, erwerben; es gibt, Gott sei Dank, viele Lehrer, bei denen dies der Fall ist. Ob sie aber, wenn die Prüfungen abgeschafft würden, in höhere und leitende Stellungen gelangen würden, muß nach den von uns gemachten Erfahrungen bezweifelt werden. Denn wir haben es erlebt, daß Leute sich in höhere Stellungen zu drängen wußten, denen jede Qualifikation dazu abging; es wäre ihnen das nicht gelungen, wenn sie eine höhere Prüfung hätten ablegen müssen. Und wenn einmal die Wünsche des Lehrerstandes nach den Breslauer Beschlüssen geregelt sind, wenn dann dem Lehrer auch die Universität geöffnet ist, wie dies bereits in Sachsen der Fall ist, so wird man auch dann noch, wie in Sachsen, höhere Prüfungen nötig haben; denn nur ein kleiner Teil der Lehrer wird immerhin von diesem Rechte Gebrauch machen und die meisten nur dann, wenn sie dadurch größere Rechte erlangen. Dadurch muß nun doch dem Absonderungsbestreben durchaus nicht Vorschub geleistet werden; das kann sich auch geltend machen, wenn Lehrer ohne Prüfung in höhere und leitende Stellungen gelangen und hat sich auch in solchen Fällen geltend gemacht. Ja, auf Grund unserer Erfahrung liegt es bei den letzteren gerade nahe, daß sie sich überheben, sich für etwas Besseres halten und absondern, um sich ein höheres Ansehen zu geben; hätten sie nach jahrelanger Arbeit eine Prüfung ablegen müssen, so wären ihnen wohl solche Gedanken nicht gekommen. Es ist ja nunmehr jedem Lehrer freigestellt, sich die besonderen Rechte zu erwerben; wer darauf verzichtet, muß auch die Folgen tragen. Gewiß reicht die Prüfung allein nicht hin, um die Qualifikation für eine höhere und leitende Stellung nachzuweisen; die Bewährung in der Praxis muß hinzukommen und zuletzt ausschlaggebend sein. Prüfungsordnungen sind auch nichts Vollkommenes; auch die fürs höhere Lehrfach haben ihre Mängel und Fehler. Bei den Verordnungen fürs Mittelschul- und Rektorexamen kommt noch hinzu, daß man hier noch vielfach in demselben Fahrwasser segelt wie in der Lehrerbildungsfrage; daß aber der wissenschaftliche Wert gering sei, das kann nur jemand behaupten, der die Vorbereitung dazu als Drill betrachtet und annimmt, daß die Vorbereitung dazu nur vom Nützlichkeitsprinzip beherrscht werde. Daß auch dieses vorkommt und die „Anleitungen" zur Vorbereitung auf die genannten Prüfungen dazu vielfach anleiten, soll nicht geleugnet werden; es ist oft wirklich kaum glaublich, welche Werke dort zur „Vorbereitung" empfohlen und welche Ratschläge dazu oft gegeben werden. Aber es liegt ganz am Lehrerstand, sich aus dieser Lage zu befreien; es liegt ganz an ihm, seine Studien auch bei der Vorbereitung nach den von der Wissenschaft gegebenen Richtlinien einzurichten und nicht nach jenen „Anweisungen" und bloß um der Prüfung willen. Allein es mangelt noch vielfach, es muß gesagt sein, im Volksschullehrerstand an dem Streben nach „wissenschaftlicher" Fortbildung, nach wissenschaftlichen Studien; mit den Ferienkursen ist es allein auch nicht getan — das eingehende Studium muß hinzukommen. Wie viel Prozent der deutschen Lehrer lesen denn eine pädagogische Zeitschrift, die auf wissenschaftlicher Basis beruht? Wenn dieses wissenschaftliche Interesse und Streben mehr wie seither gepflegt wird, dann werden die Prüfungen, ihre richtige Handhabung vorausgesetzt, weder das wissenschaftliche Streben noch den Charakter schädigen, sondern stärken. Ob die genannten Prüfungen nicht anders eingerichtet, ob man statt der zwei Prüfungen nicht besser nur eine Prüfung setzen sollte, das ist eine andere Frage; wir würden uns für nur eine Prüfung entscheiden. Daß aber die Vorbereitung für eine Prüfung, das Streben nach

Erreichung eines höheren Ziels vielfach Anregung zu erweiterter und vertiefter Bildung gibt, kann doch wohl nicht geleugnet werden; in vielen Fällen wird dadurch auch das Streben nach vertiefter „wissenschaftlicher" Bildung geweckt. Wenn diese Weiterbildung durch Universitätsstudien unterstützt wird, so ist das jedenfalls dem „bloßen" Selbststudium vorzuziehen; mit Recht strebt daher die deutsche Lehrerschaft darnach, daß ihr die Pforten der Universität geöffnet werden.

Daß die genannten Prüfungsordnungen einer Reform bedürftig waren, hat auch die preußische Regierung erkannt und durch die neuen Prüfungsordnungen vom 1. Juli 1901 anerkannt. Man muß es immerhin freudig begrüßen, daß man endlich in Preußen an eine Reform dieser Prüfungsordnungen herangetreten ist, wenn auch dabei die Wünsche des Lehrerstandes nur zum geringen Teil erfüllt sind; aber etwas ist immer besser als nichts! Aus den im Kultusministerium gepflogenen Beratungen, zu denen auch Schulmänner, und zwar aus dem Volksschullehrerstande hervorgegangene, zugezogen worden waren, sind die neuen Prüfungsordnungen hervorgegangen, die sich mit der Wiederholungsprüfung, der Prüfung für Mittelschulen und der Prüfung der Rektoren beschäftigen; sie sind also eine neue, und, man darf es sagen, verbesserte Auflage der Prüfungsordnungen in den „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872. Sie lassen deutlich erkennen, daß man in Preußen weder daran denkt, die alten Wege der Lehrerbildung zu verlassen, noch daran, in reaktionäre Bahnen in der Lehrerbildung einzulenken; man will vielmehr, und wir halten das im Interesse der Schule und des Lehrerstandes für richtig, die ruhigen und sicheren Bahnen der Entwicklung im Anschluß an das Bestehende wandeln. Die zweite Prüfung, die Dienstprüfung, ist nicht mehr wie seither eine Wiederholungsprüfung, sondern eine pädagogisch-praktische Prüfung; es soll nunmehr nur in denjenigen Fächern, in denen die Seminarprüfung ungenügende Leistungen ergeben hat, auf das positive Wissen eingegangen werden, um zu sehen, wie weit diese Lücken ausgefüllt sind. Sie hat also nicht den „Zweck, festzustellen, ob die Bewerber das in der Entlassungsprüfung nachgewiesene Wissen in den verschiedenen Lehrfächern noch besitzen, sondern es ist ihre Aufgabe, nach Maßgabe der Vorschriften der §§ 7—9 dieser Prüfungsordnung die Tüchtigkeit der zu prüfenden Lehrer für die Verwaltung eines Schulamtes zu ermitteln". Der Schwerpunkt der Prüfung liegt in der allgemeinpädagogischen Fachbildung und in der praktischen Befähigung zum Lehrerberuf. Daher hätte man aber die Prüfung nicht an das Seminar verlegen und in die Hände der Seminarlehrer legen sollen; die Schulinspektoren, Rektoren u. s. w. sollten sie vielmehr abnehmen. Von der Ablegung der Prüfung zum Nachweis der Befähigung als Lehrer an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen sind nur die Lehrer befreit, welche die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden haben, nicht aber die Geistlichen und die Kandidaten der Theologie. Die allgemeine Prüfung in allen obligatorischen Lehrgegenständen u. s. w. ist mit Recht ausgefallen; die Prüfung ist nunmehr eine reine Fachprüfung, zu der wir die beibehaltene Prüfung in der Pädagogik bei einem Lehrer rechnen. Die Verbindung der Fächer, in denen der Examinand eine Prüfung ablegen will, ist besser wie früher und ermöglicht ein eingehendes Fachstudium; dementsprechend sind auch die Forderungen in einzelnen Fächern höher gesteckt. Im Deutschen z. B. wird eine „übersichtliche Bekanntschaft mit der geschichtlichen Entwicklung der Schriftsprache" verlangt; die Forderungen in der Literaturgeschichte sind erweitert und die „Bekanntschaft mit den Grundzügen der deutschen

Metrik, Poetik und Stilistik" ist hinzugekommen. In der französischen und englischen Sprache wird „richtige Aussprache und Bekanntschaft mit den Elementen der Phonetik und Aussprachlehre" und „Uebung im mündlichen Gebrauch der Sprache" verlangt; einige Hauptwerke der bedeutendsten Schriftsteller soll der Examinand auf Grund eigener Lektüre näher kennen und auch mit der neuen Geschichte Frankreichs und Englands vertraut sein. In der Geschichte wird auch die Kenntnis der kulturgeschichtlichen Entwicklung betont; desgleichen wird „Kenntnis der preußischen Staats- und deutschen Reichsverfassung" und „Bekanntschaft mit den wichtigsten Erscheinungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens der Neuzeit" verlangt. In der Geographie wird die Kulturgeographie berücksichtigt; ferner wird „Bekanntschaft mit den Haupttatsachen der Völkerkunde, der Tier- und Pflanzengeographie", „übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Entdeckungen und der wichtigsten Richtungen des Welthandels, sowie der Beschaffenheit der deutschen Kolonien und Schutzgebiete" gefordert. Die Forderungen in der Mathematik sind wesentlich erhöht; die einzelnen Forderungen sind genau angegeben und gehen wesentlich über die Seminarbildung hinaus. In Botanik und Zoologie werden Anatomie, Physiologie und Biologie betont; der Mensch und die Gesundheitspflege sind besonders berücksichtigt. Auffallen muß es, daß weder bei der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen, noch bei der der Rektoren die Bekanntschaft mit der Ethik und Aesthetik gefordert wird; es ist dies eine Lücke, die noch ausgefüllt werden muß. Wir können es auch nicht billigen, daß sich die Prüfung auf die Geschichte der Pädagogik nur bei denjenigen Kandidaten erstrecken soll, welche „noch keine lehramtliche Prüfung abgelegt haben"; denn da diese Prüfung zur Erwerbung der Befähigung als Seminardirektor, Kreisschulinspektor, Rektor u. s. w. dienen soll, so sind Psychologie, Logik, Aesthetik und Ethik nebst Geschichte der Pädagogik sehr wichtige Fächer.

Auf der Versammlung der hannoverschen Seminar- und Präparandenlehrer wurde die Forderung erhoben, „Hochschulen für seminarisch gebildete Lehrer" als besondere Fortbildungsanstalten zu errichten; sie sollen allen Lehrern mit der Note „gut" und mehr in den Fächern, in denen sie eine Fortbildung erstreben, und von sittlicher und pädagogischer Tüchtigkeit offen stehen und einen zweijährigen Kurs haben. „Weshalb," sagt Muthesius in den „Päd. Bl.", „will man den Krebsschaden der Lehrerbildung, die Abgeschlossenheit gegen die übrigen gebildeten Stände der Nation, auch noch auf die Weiterbildung übertragen?" Warum will man die Lehrer nicht ihre Weiterbildung an der Universität erwerben lassen? Ist an denselben, wie im vorjährigen Bericht erörtert worden ist, eine Reform nötig, so nehme man sie vor, denn sie wird auch den akademisch gebildeten Lehrern von Nutzen sein! In den „Pädagogischen Blättern" (1901, H. 4) veröffentlicht Muthesius drei Zuschriften, die an ihn gelangt sind und diesen Gegenstand behandeln. „In Deutschland," sagt Seminardirektor Andreae, „ist, wie in keinem anderen Lande, das wissenschaftliche Leben an seinen Hochschulen konzentriert, dergestalt, daß da nicht nur die reichsten Hilfsmittel vereinigt sind, sondern auch die vielseitigsten Anregungen, der lebhafteste Verkehr, die mannigfaltigsten Beziehungen der Wissenschaften untereinander gepflegt werden." Darum erklärt sich Andreae für die Fortbildung der Lehrer auf der Universität und gegen die Einrichtung besonderer Fortbildungsanstalten; ihm schließen sich auch Prof. Rein und Seminardirektor Richter an; und auch wir müssen uns ihnen anschließen. Es herrscht noch vielfach in Lehrerkreisen die Ansicht, ohne

Kenntnis der lateinischen Sprache sei ein erfolgreicher Universitätsbesuch nicht möglich; das ist ein Irrtum. „Der literarische Gebrauch der lateinischen Sprache," sagt Prof. Paulsen (Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert; Braunschweig, Vieweg, 1901), „ist tot; noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war er noch nicht völlig abgestorben; aber jetzt ist er tot, und kein Reden von der Notwendigkeit einer allgemeinen Gelehrtensprache wird ihn wieder zum Leben bringen." Wer sich eingehender mit Sprachstudien befassen will, der mag sich auch mit den Elementen der lateinischen Sprache bekannt machen; dazu, wie auch zum Verständnis von Fachausdrücken (Nomenklatur) in lateinischer Sprache bedarf es aber keines eingehenden Studiums (Siehe: Dr. R. Helm, Volkslatein, Leipzig, Teubner). Im übrigen gilt für den Volksschullehrer, was Dr. med. Korman-Leipzig auf der II. Jahresversammlung des deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege (1901) von der Bildung resp. dem Studium des Arztes sagt: „Ist es notwendig, daß der Mediziner die alten Fachschriftsteller kennen lernt — und eine historische Grundlage kann diesem Studium nur nützen —, so genügen gute Uebersetzungen und Kompendien; für Studienzwecke sind diese dem Lesen in der Ursprache sogar vorzuziehen; und wenn man meint, der Mediziner verstünde dann seine eigenen lateinischen und griechischen Fachausdrücke nicht mehr, so ersetze man diese meist völlig veralteten Namen durch deutsche Bezeichnungen. Im übrigen überlasse man es doch den Universitäten, wie sie sich mit dem verschieden vorgebildeten Studentenmaterial abfinden werden; sie werden schon Mittel und Wege für diese neuen Anforderungen finden." Es wäre dann, wenn die Fortbildung der Volksschullehrer auf die Hochschule verlegt würde, nötig, mit denselben pädagogische Seminare zu verbinden; ein solches besteht z. B. in Frankreich in der Ecole normal primaire supérieure d'instituteurs seit 1882. Wer in dasselbe eintreten will, muß ein Seminar besucht und eine zweijährige praktische Tätigkeit als Lehrer hinter sich haben oder ein Gymnasium 2c. vollständig besucht und mehrere Jahre Universitätsstudien gemacht haben; über die Aufnahme entscheidet eine Prüfung. Der Besuch dauert zwei Jahre; ein drittes Jahr ist vorgesehen. Die Fachstudien zerfallen in sprachlich-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche; der Zögling wählt sich eine dieser Gruppen. Das Seminar müßte mit der Hochschule verbunden sein; die Zöglinge müßten in ihren Fachwissenschaften an den Vorlesungen und Uebungen der Hochschule teilnehmen.

Es ist kaum zu begreifen, warum der Staat in dieser Hinsicht den Wünschen des Lehrerstandes nicht mehr entgegenkommt, da er doch in Preußen für die Fortbildung der Lehrerinnen an einer ganzen Reihe von Universitäten bereits ähnliche Veranstaltungen getroffen hat. Auch die neue Prüfungsordnung für Mittelschullehrer ist in ihren Anforderungen in den meisten Fächern trotz der Erhöhung der Ziele merkwürdigerweise hinter den Forderungen, welche für die Oberlehrerinnenprüfung (vom 15. Juni 1900) gestellt sind, zurückgeblieben; der Grund hierzu ist in keiner Weise erkenntlich. Die im Königreich Sachsen seit einer Reihe von Jahren bestehende Einrichtung, wonach Volksschullehrer nach der mit gutem Erfolg bestandenen zweiten Prüfung bei der philosophischen Fakultät immatrikuliert werden können, ist nun auch in Sachsen-Weimar eingeführt worden.

Wer die „Prüfungsordnungen", welche in verschiedenen Ländern schon seither für höhere Prüfungen der Volksschullehrer bestanden, und die eben besprochenen neuen Prüfungsordnungen objektiv betrachtet, der wird

es kaum begreiflich finden, wie man Männern, die diese Prüfungen abgelegt haben, die Fähigkeit absprechen kann, auf irgend einem Gebiete wissenschaftlich zu arbeiten und sich selbst wissenschaftlich weiterzubilden, wie dies z. B. Direktor Wegener in der im vorigen Bd. des „Pädagogischen Jahresberichtes" besprochenen Schrift: „Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preußen" tut; allerdings wird der Volksschullehrer auch bei seiner Weiterbildung selten in jenes Spezialisten- und Gelehrtentum verfallen, das nur Schätze ausgräbt, die Motten und Rost fressen und niemand als dem Spezialisten und Gelehrten nützen. Der gut vorgebildete und gut befähigte Volksschullehrer ist vollständig in der Lage, sich in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht mit Hilfe von wissenschaftlichen Werken, Vorträgen u. s. w. fortzubilden; dazu bieten die meisten Städte heute geeignete Hilfsmittel, am besten allerdings die Hochschulen. Benutzt er diese Mittel und Wege, ist er unablässig bestrebt, seine wissenschaftliche und pädagogische Bildung zu erweitern und zu vertiefen, so kann er sich eine Bildung erwerben, die der sogenannten akademischen nicht bloß gleichsteht, sondern sie sogar übertrifft; denn die Hauptsache ist immer die Selbstbildung, und zwar die möglichst allseitige, nicht die des Spezialisten. Wer sich nicht durch Selbstbildung eine möglichst allseitige Welt- und Lebensanschauung erwirbt, der ist nicht gebildet, und wenn er auch in einer einzelnen Wissenschaft ein Gelehrter ist; das Volkswesen aber kann auch in seinen höchsten Lehr- und Verwaltungsstellen mit dem Spezialistentum, mit dem Gelehrten nichts anfangen. Wer sich als Volksschullehrer eine solche Bildung erworben und sie unzweideutig und zweifellos nachgewiesen hat, dem sollten auch alle Stellen im Volksschulwesen, sowohl in der Lehrerbildung wie in der Verwaltung, offen stehen; „Gott bewahre uns in Gnaden vor dem Dogma des alleinseligmachenden Bildungsganges und lasse bald eine Zeit anbrechen, wo man den Mann nicht bloß nach seinem Bildungskleide, sondern auch nach seiner wirklichen Bildung schätzt" (Seminarlehrer Hecke, Päd. Bl. 1901, H. 7). Wir erachten es mit Hecke (a. a. O.) für diese Stellen unbedingt nötig, daß der Inhaber der genannten Stellen die Volksschulbildung und Volksschullehrerbildung in ihrem vollen Umfang beherrscht, eine höhere pädagogische und wissenschaftliche Ausbildung womöglich mit Hilfe der Hochschule sich erworben hat und eine mehrjährige praktische Schultätigkeit in möglichster Vielseitigkeit und zwar auch zum Teil wenigstens in der Volksschule selbst kennen und ausüben gelernt hat; das ist unser Ideal und muß das Ideal des Volksschullehrerstandes sein, mag man es an maßgebender Stelle anerkennen oder nicht. Eine solche theoretische und praktische Bildung erfordert langjährige Arbeit und muß unausgesetzt erstrebt werden; ihr muß das ganze Interesse zugewandt werden. Es kann nicht genügen, wenn die Fortbildung in ganz anderen Bahnen wandelt, als ihr durch das Volksschulwesen vorgezeichnet werden und man sich demselben dann wieder zuwendet, wenn es gilt, eine gute Stelle in demselben zu erhalten; das nützt weder der Volksschule noch dem Volkslehrer.

Auch die Lehrerinnen sind mit ihrer Vorbildung nicht zufrieden; denn Frl. E. Schneider hielt auf der VII. Generalversammlung des Allg. deutschen Lehrerinnenvereins (1901) einen Vortrag über die „Mängel unserer Lehrerinnenbildung". „Weder Staat noch Gemeinde," so klagt sie, „haben es bisher als ihre Pflicht erkannt, auch den Mädchen die Wege zur Berufsbildung zu bahnen, ihnen vor allen Dingen die Bildung zu übermitteln, welche den zukünftigen Müttern und Erzieherinnen des kommenden Geschlechts notwendig ist;" daher müssen die Privatschulen

ersetzen, was hier seitens des Staates und der Gemeinde versäumt wird. „Alle höheren Mädchenschulen aber, sowohl die öffentlichen wie die privaten, bleiben in ihren Zielen hinter den Forderungen der Zeit zurück; sie geben weder die positive, noch die formale Bildung, die jedes Mädchen, das die Leiterin eines Haushaltes, die Gefährtin und Freundin des Mannes, die Erzieherin der Söhne und Töchter werden soll, ins Leben mitnehmen müßte, noch bereiten sie in genügender Weise für irgend einen andern Beruf vor." Als Bedingung zur Aufnahme ins Seminar verlangt die Rednerin, so lange keine geeignete Vorschule besteht, die Kenntnisse, die eine voll ausgestaltete höhere Töchterschule gibt; das ist bis jetzt nicht der Fall, sondern „viele Seminare, besonders die, welche nur für Volksschullehrerinnen bestimmt sind, größtenteils aber auch die, welche Lehrerinnen für höhere und Volksschulen ausbilden, nehmen auch ihre Zöglinge mit den Kenntnissen auf, die eine Bürgerschule oder gehobene Volksschule übermittelt". Der preußische Staat unterhält neben 118 Lehrerseminaren 11 Lehrerinnenseminare, daneben bestehen zahlreiche städtische und private Lehrerinnenseminare, die aber noch weniger als die staatlichen den Zeitforderungen entsprechen, weil sie eine völlig ungenügende Organisation und meistens keine eigenen Lehrkräfte haben. Besonders fehlt den letzteren meistens die mit dem Seminar organisch verbundene Uebungsschule; daher beschränken sich die praktischen Uebungen der Seminaristinnen größtenteils auf Lehrproben, die an der mit dem Seminar verbundenen höheren Mädchenschule oder sogar im Unter- und Mittelkurs des Seminars abgehalten werden. Das preußische Kultusministerium hat nun auch die bezeichneten Mißstände klar erkannt; in einer Verfügung vom 15. Januar 1901 weist es darauf hin, daß die kleineren Anstalten „ihren Uebungsschuleinrichtungen nicht denjenigen Wert beilegen und der Anleitung zum Unterrichten wie der praktischen Unterrichtsübung ihrer Zöglinge nicht den Raum gewähren, den sie bei der Vorbereitung zum Lehrberuf unzweifelhaft beanspruchen müssen"; deshalb sei bei den Zöglingen dieser Anstalten, besonders aber bei denjenigen, die sich privatim zum Lehrerinnenberuf vorbereitet haben, die praktisch-pädagogische Schulung „häufig so unsicher und unzureichend, daß eine Kontrolle der technischen Vorbildung für den Lehrberuf bei der Prüfung unabweisbar wird". Mit Recht fordert Frl. Schneider, daß „mit jedem Seminar nicht nur eine Uebungsschule, sondern auch ein Kindergarten verbunden sein" sollte, „in dem die Seminaristinnen in freierem Verkehr mit den Kleinen Gelegenheit finden, diese zu studieren".

Der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen hat an den Kultusminister eine Petition um Errichtung staatlicher Kurse zur Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen gerichtet und diese folgendermaßen motiviert: „Die sittlichen Zustände unter der schulentlassenen weiblichen Jugend, die Erhaltung und Erneuerung des deutschen Familienlebens und die Bedürfnisse von Handel und Gewerbe fordern immer dringender die Einführung der Mädchen-Fortbildungsschule. Ihre hohe ethische und soziale Bedeutung ist anerkannt, und ihre Zahl ist in steter Zunahme begriffen. Privatleute und vereinzelt auch die Städte und Landkreise gehen mit der Errichtung weiblicher Fortbildungsschulen vor. Der Segen dieser auf freiwilligen Besuch gegründeten Fortbildungsschulen wird aber denen nicht zu teil, die dessen am meisten bedürfen; denn die unter den schwersten sittlichen und materiellen Notständen leidenden Mädchen bleiben diesen Anstalten fern. Daher wird die Forderung der Zwangs-Fortbildungsschule für Mädchen als eine der dringendsten Auf-

gaben der sozialen Reform sich in der Oeffentlichkeit durchsetzen. Der Beschluß des Preußischen Städtetags vom Januar 1901 ist ein Beweis dafür. Gerade die ethische und soziale Aufgabe der Mädchen-Fortbildungsschule macht die Mitarbeit der Lehrerinnen unentbehrlich. Daß schon die einzelnen freiwilligen Gründungen das Bedürfnis nach einer eingehenden Vorbildung weiblicher Lehrkräfte wachgerufen haben, beweisen die Kurse zur Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen an der Viktoria-Fortbildungsschule in Berlin. Die Einführung der Zwangs-Fortbildungsschule für Mädchen müßte geradezu an dem Mangel geeigneter Lehrkräfte scheitern, falls ein hohes Königl. Staatsministerium nicht durch die Errichtung staatlicher Kurse zur Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen dem Bedürfnis zuvorkommt. Zahlreiche Volksschullehrerinnen beteiligen sich heute an wissenschaftlichen Vorlesungen der Universitäten und an Oberlehrerinnenkursen, um ihren regen Trieb nach Fortbildung zu befriedigen. Diese Veranstaltungen dienen mehr allgemeinen Bildungszwecken oder den Anforderungen der Oberklasse der höheren Mädchenschule. Die besondern Zwecke der weiblichen Fortbildungsschule fassen sie nicht ins Auge. Wir erbitten daher zu zweckmäßiger Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen in staatlichen Kursen a) als Unterrichtsfächer: Psychologie und Methodik; Kulturgeschichte, Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde; Gesundheitslehre mit besonderer Berücksichtigung der Kinderpflege; hauswirtschaftlichen Unterricht mit Betätigung in der Küche; als Wahlkurse Schneidern und Wäschenähen; b) eine Zeitdauer der Kurse von einem Jahre; c) die Errichtung der Kurse in einer Universitätsstadt, damit die Teilnehmerinnen zugleich Vorlesungen an der Universität in den von ihnen bevorzugten Fächern hören können; d) die Bewilligung von staatlichen Unterstützungen während der Teilnahme an den Kursen, damit diese jeder begabten und strebsamen Volksschullehrerin auch tatsächlich zugängig sind. Zum Zwecke der Ausbildung von Handelsschullehrerinnen haben wir uns mit unsern Bitten an den Herrn Minister des Handels und Gewerbes gewandt." Fräulein M. Henschke berichtet in einem Vortrag der beiden Volksschullehrerinnenvereine in Berlin (Die Lehrerin, XVIII. H. 2) über die in der Petition erwähnten Fortbildungskurse für Lehrerinnen an der Viktoria-Fortbildungsschule in Berlin, wie sie daselbst seit 1898 abgehalten werden; ein Kurs von 9—12 Monaten, der neben der eigentlichen Berufsarbeit mitgemacht wird, ist nach ihrer Ansicht die mindeste Zeit, die angesetzt werden muß. Den beiden Hauptrichtungen der Fortbildungsschulen entsprechend zerfällt ein solcher Kurs in die kaufmännische und gewerbliche Abteilung; daneben werden im Anschluß an den Kochunterricht die Fragen über den Unterrichtsgang, die Auswahl und Begrenzung des Unterrichtsstoffes, in besonderen Stunden aber die Entwicklung des weiblichen Fortbildungsschulwesens, die speziellen Aufgaben und die Organisation desselben und dergl. erörtert. Auch an den Handelsschulen für Mädchen fängt man an, sich nach weiblichen Lehrkräften umzusehen.

„Flachsmann als Erzieher", eine Komödie von dem Dichter und (früheren) Lehrer O. Ernst (E. Schmidt) hat im verflossenen Jahre den Lehrer auf die Bühne gebracht; ob er dabei in würdiger und zeitgemäßer Weise vertreten war, darüber gehen die Ansichten sehr auseinander. Daß das Stück vom Standpunkte des Künstlers nicht günstig beurteilt worden ist, kommt für uns zunächst nicht in Betracht; wir fragen in erster Linie, ob Lehrerstand und Schule dadurch gefördert worden sind. Und da kann man wohl kaum mit „ja" antworten; den tiefen Sinn des Stückes, wie er in dem etwas ideal gezeichneten Flemming zum Ausdruck kommt, über-

sieht das Publikum gewöhnlich und bleibt bei dem Schulmeister hängen, über den es sich lustig macht. Man darf und kann doch wohl sicher annehmen, daß die Lehrer, Lehrerinnen, Oberlehrer, Schulinspektoren und Schulräte, die in dem Stücke auftreten, heute zu den Seltenheiten gehören und nicht Repräsentanten des Standes sind; solche Schulverhältnisse, wie sie das Stück „aus der Gegenwart" vorführt, gehören doch glücklicherweise der Vergangenheit an. Aber selbst bei Flemming, der bei seinem Geschichtsunterricht Lamprecht, Ranke, Janssen u. a. so verwendet, daß der Schulrat es merkt und bei dem Schulrat ebenfalls, die beide die Idealgestalten des Stückes sind, ist so manches sehr unwahrscheinlich; sie sind beide keine Gegensätze zu Flachsmann, wie sie als ideal hingestellt werden könnten. Merkwürdigerweise hat man das im Lehrerstande nicht gerade häufig empfunden; manche oder vielleicht viele hielten sich natürlich für einen „Flemming" und ihren Oberlehrer für einen „Flachsmann", — wo die Wirklichkeit eben nicht paßt, da muß die Phantasie helfen. Man übersieht dabei, was den Titelhelden anbelangt, daß der Dichter selbst ihn gar nicht mit einem Oberlehrer, wie er als Norm angenommen werden kann, in Parallele stellen will; denn schließlich entpuppt er sich als Verbrecher, der zur Stellung als Oberlehrer gar nicht berechtigt war, wohl aber Flemming, der das Gesetz erfüllt hat. Es wäre gewiß sehr interessant, einmal zu erfahren, wie dieser als „Oberlehrer" mit seinen früheren Kollegen nun seine Ideale verwirklicht hat; wir beneiden ihn nicht um die Arbeit, die er mit dem „Auslüften" der „muffigen Bude" zu vollbringen hat. Wenn O. Ernst vielleicht einmal auch diese Episode auf die Bühne bringt, dann kommt es vielleicht den meisten Lehrern zum Bewußtsein, daß mit solchen Stücken dem Lehrerstande nicht gedient ist.

Im Vordergrund des Interesses stand in der gesamten Lehrerwelt im verflossenen Jahre die „Haftpflicht" der Lehrer; die zahlreichen Versicherungsgesellschaften haben ihrerseits alles getan, um die Sache recht schlimm für den Lehrerstand darzustellen und dabei Geschäfte zu machen. Die Versicherungsgesellschaften wollen nämlich dem Lehrer Schutz gewähren gegen die unmittelbaren Folgen eines strafrechtlichen Verfahrens (Geldstrafe, Prozeß- und Verteidigungskosten) und die möglichen Schadenersatzansprüche eines Verletzten und eines auf Grund der Verletzung einer Person eventuell zum Schadenersatzanspruche berechtigten Dritten. Seitens der Juristen und Verwaltungsbeamten dagegen wurde die Haftpflicht der Lehrer viel milder angesehen und vor übereilten Schritten hinsichtlich der Versicherung gewarnt; die großherzogl. hessische Regierung erließ eine diesbezügliche Verfügung, in der es heißt: „Wir weisen ausdrücklich darauf hin, daß nach dem im Großherzogtum Hessen geltenden Recht die Gefahr, wegen unbegründeter Ansprüche aus Anlaß der amtlichen Tätigkeit gerichtlich belangt zu werden, auf ein sehr geringes Maß zurückgeführt ist. Nach Artikel 44 des hessischen Ausführungsgesetzes kann nämlich ein Lehrer nie ohne weiteres, sondern erst dann strafrechtlich oder zivilrechtlich verfolgt werden, wenn entweder von dem Verwaltungsgerichtshof Vorentscheidung dahin getroffen ist, daß der Lehrer sich einer Ueberschreitung seiner Amtsbefugnisse oder der Unterlassung einer ihm obliegenden Amtshandlung schuldig gemacht hat, oder das dem Lehrer vorgesetzte Ministerium erklärt hat, daß eine solche Vorentscheidung nicht verlangt wurde."

Daß der Lehrer als Beamter im Sinne des Gesetzes zu betrachten ist, ist zweifellos; denn nach § 359 des Strafgesetzbuchs sind darunter zu ver-

stehen „alle im Dienste des Reichs oder unmittelbaren oder mittelbaren Dienste eines Bundesstaates auf Lebenszeit, auf Zeit oder nur vorläufig angestellte Personen", auch das Reichsgericht hat die Beamteneigenschaft der Volksschullehrer bejaht; es „geht hierbei davon aus, daß die Quelle des Lehreramtes das staatliche Erziehungsrecht sei, welches auszuüben der Lehrer seitens vom Staate hierzu bestellter, in der Verfassung des Staates eingegliederter und seitens des Staates kontrollierter Beamter berufen sei". (Dr. Schiller, Die Haftpflicht der Lehrer.)

„Nach dem bis zum 1. Januar 1900 bei uns und in dem weitaus größten Teile Deutschlands geltenden Rechte," sagt Landgerichtsrat Kulemann (Rechtsbeilage zur „Päd. Ztg." IV. 10/11), „war jeder zurechnungsfähige Mensch verpflichtet, einen eingetretenen Schaden zu ersetzen, wenn er ihn durch seine Schuld herbeigeführt hatte. Als Schuld wurde diejenige Tätigkeit oder Unterlassung angesehen, bei welcher die von einem Menschen von durchschnittlicher Gewissenhaftigkeit zu erwartende Sorgfalt außer Augen gesetzt war. War im einzelnen Falle zweifelhaft, ob diese Voraussetzung zutraf, so galt der allgemeine Satz, daß der Kläger beweispflichtig ist, d. h. daß die Klage abgewiesen werden muß, wenn eine Schuld des Beklagten nicht nachgewiesen werden kann. Im allgemeinen steht auch das B. G. B. auf diesem Standpunkt des früheren Rechtes. So ist in § 823 vorgeschrieben: „Wer vorsätzlich oder fahrlässig das Leben, den Körper, die Gesundheit, die Freiheit, das Eigentum oder ein sonstiges Recht eines anderen widerrechtlich verletzt, ist dem andern zum Ersatz des daraus entstehenden Schadens verpflichtet." Dagegen ist allerdings eine Aenderung für diejenigen Fälle geschaffen, in denen jemand zur Aufsicht über andere verpflichtet ist. In § 832 heißt es: „Wer kraft Gesetzes zur Führung der Aufsicht über eine Person verpflichtet ist, die wegen Minderjährigkeit oder wegen ihres geistigen oder körperlichen Zustandes der Beaufsichtigung bedarf, ist zum Ersatze des Schadens verpflichtet, den diese Person einem Dritten widerrechtlich zufügt. Die Ersatzpflicht tritt nicht ein, wenn er seiner Aufsichtspflicht genügt oder wenn der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden sein würde." Soweit hier die Ersatzpflicht als solche ausgesprochen wird, bedeutet die Vorschrift ebenfalls nur die Festlegung eines in dem früheren Rechte enthaltenen und nur hinsichtlich gewisser uns hier nicht interessierender Einzelheiten zweifelhaften Rechtssatzes: Das neue Moment und die Abänderung gegen früher liegt dagegen in der Regelung der Beweislast. Nach altem Rechte traf diese den Kläger, während nach der jetzigen Vorschrift, deren Anwendbarkeit auf die Lehrer in der Begründung ausdrücklich hervorgehoben wird, der Aufsichtspflichtige den Beweis zu führen hat, daß er seiner Aufsichtspflicht genügt hat oder daß der Schaden auch bei gehöriger Aufsichtsführung entstanden sein würde. In dieser Verschiebung der Beweislast liegt die einzige wesentliche Aenderung des B. G. B. gegenüber dem früheren Rechte."

Der Lehrer ist nach diesen gesetzlichen Bestimmungen also nur strafbar, wenn ihn eine Schuld trifft; ob dies der Fall ist, hat das Gericht auf Grund der vorliegenden Tatsachen zu entscheiden. Die Entscheidung muß zu seinen Ungunsten ausfallen, wenn er seine Aufsichtspflicht verletzt und hierdurch einer dritten Person Schaden zugefügt hat. Hat der Lehrer das Züchtigungsrecht überschritten, so unterliegt er selbstverständlich den gesetzlichen Bestimmungen; der Kläger hat in diesem Falle nach wie vor den Beweis zu erbringen, daß die Beschädigung auf die von dem Lehrer ausgeführte Handlung zurückzuführen ist. Hat der Lehrer hinsichtlich des Züchtigungsrechtes die gesetzlichen Anordnungen nicht innegehalten —

worüber die Ansichten zwischen Richter und Lehrer oft auseinandergehen —, „so wird eine gegen diese verstoßende Züchtigung selbst dann strafbar, wenn die Folgen der Züchtigung nur solche waren, wie sie bei einer innerhalb des rechten Maßes sich haltenden Züchtigung selbstverständlich und unvermeidlich sind und im sonstigen Leben (etwa im Verhältnis von Eltern zu Kindern) die angewandte Züchtigung durchaus üblich ist". (Dr. Schiller a. a. O.) Fügt sich ein Kind selbst Schaden zu, so ist der Lehrer auch nur dann haftpflichtig, wenn ihm nachgewiesen wird, daß die Verletzung durch Vernachlässigung seiner Amtspflichten entstanden ist: verletzt ein Kind ein anderes Kind oder eine fremde Sache in der Zeit, wo es unter Aufsicht des Lehrers steht, so muß der Lehrer den Beweis seiner Nichtschuld erbringen. Eine Bedeutung hat „die Verschiebung der Beweispflicht nur für solche Fälle, in denen die Einzelheiten des Vorgangs und insbesondere die näheren Umstände, aus denen sich ersehen läßt, ob der Lehrer das getan hat, was man von einem sorgfältigen Manne fordern kann, nicht völlig aufgeklärt sind". (Kulemann a. a. O.)

Besondere Erörterung hat bei dieser Angelegenheit die Frage der Schulausflüge gefunden; man hat gefragt, ob der Lehrer zu solchen verpflichtet und ob er für etwaige Unfälle dabei haftbar zu machen sei. Unzweifelhaft hat der Lehrer, im Falle er Schulausflüge unternimmt mit dem Aufsichtsrecht, das ihm zur Aufrechterhaltung der Ordnung behufs Erreichung des Zwecks des Ausflugs als Lehrer zusteht, auch die Aufsichtspflicht und erwachsen ihm daraus alle Verpflichtungen, die ihm als Lehrer überhaupt zukommen; die Eltern übertragen dem Lehrer auch in diesem Falle wie überhaupt während der Schulzeit die Aufsicht. „Weniger zweifellos," sagt Landgerichtsrat Kulemann (a. a. O.), „ist die andere Frage, ob der Lehrer sich weigern kann, Schulausflüge zu unternehmen, falls die Schulbehörde sie anordnet. An sich wird das Recht zu solchen Anordnungen ebensowenig bestritten werden können, wie die Befugnis, das Unterrichtslokal und die Unterrichtsgegenstände zu bestimmen. Aber andererseits gilt dies nicht ohne Einschränkung, vielmehr müssen alle Anordnungen der Schulbehörde, um für den Lehrer verpflichtend zu sein, mit den Schulzwecken zusammenhängen. Bei botanischen Exkursionen und bei Spaziergängen, die zur Förderung der Heimatkunde gemacht werden, trifft diese Voraussetzung zweifellos zu; erhalten dagegen die Ausflüge den Charakter einer bloßen Vergnügung, so ist ein Zusammenhang mit den Schulzwecken nicht mehr vorhanden. Im Einzelfalle wird es freilich häufig nicht ganz leicht sein, diesen Unterschied zur Durchführung zu bringen und die Grenze zu finden." Die Haftpflicht ist bei Schaden, den Kinder auf solchen Ausflügen Dritten zufügen, verschieden, mit Rücksicht auf das Alter der Kinder; für Kinder unter 7 Jahren haftet unter allen Umständen der Lehrer, wenn er nicht seine Unschuld nachweisen kann. Bei älteren Kindern haftet der Lehrer nur dann, wenn dem Kinde die zur Erkenntnis der Verantwortlichkeit erforderliche Einsicht fehlt oder das Kind vermögenslos ist, allerdings aber auch in diesen Fällen nur, wenn ihn eine Schuld trifft. Endlich kann der Lehrer auch haftpflichtig werden bei Verwendung von Kindern zu anderen als Schulzwecken. „Ist der Lehrer zu einer Verwendung von Kindern außerhalb der Schule nicht berechtigt, so hat er die Folgen seines unberechtigten Verfahrens ohne Rücksicht darauf zu tragen, ob die eingetretene Beschädigung im Bereiche des Voraussehbaren lag. Nun läßt sich die Frage, ob der Lehrer solche Befugnisse hat, nur nach den besonderen von der Schulbehörde getroffenen Vorschriften entscheiden; aber wo diese sie ihm nicht geben, hat er sie ganz gewiß nicht.

denn der Zweck, für welchen die Eltern ihre Kinder in die Schule schicken, ist, daß sie etwas lernen, aber nicht die Uebernahme von hiermit nicht zusammenhängenden Aufträgen, mögen diese noch so sehr im Interesse und im Bereiche der Schule liegen. Hierfür ist der Schuldiener die berufene Person, und ihn hat der Lehrer zu solchen Zwecken zu verwenden, mag er kraft eigenen Rechtes befugt oder verpflichtet sein, die Mitwirkung eines Vorgesetzten nachzusuchen." (Kulemann a. a. O.)

Wenn nun auch aus den vorangegangenen Erörterungen hervorgeht, daß die „Haftpflicht" der Lehrer nicht ganz so schrecklich aussieht, wie sie eifrige Versicherungsbeamten dem Lehrer gegenüber hinstellen, so ist doch anderseits auch nicht zu verkennen, daß auch dem gewissenhaften und pflichttreuen Lehrer einmal etwas Menschliches passieren kann, das unangenehme Folgen für ihn hat; besonders das Züchtigungsrecht ist ein Danaergeschenk, und zwar um so mehr, „weil die Urteile der Strafkammern einer Nachprüfung in tatsächlicher Beziehung durch die zweite Instanz nicht unterliegen und sonach in einer Sache, deren Ausgang für die ganze Existenz des Lehrers, zum mindesten aber für dessen Karriere von ausschlaggebender Bedeutung werden kann, gegen die Beweiswürdigung jedes Rechtsmittel ausgeschlossen ist." (Dr. Schiller a. a. O.) Gegen alle die strafrechtlichen und die disziplinaren Folgen, die den Lehrer aus einer Ueberschreitung seiner Rechte oder Vernachlässigung seiner Pflichten treffen können, gibt es keinen weiteren Schutz, als ihn das Gesetz selbst gewährt; nur gegen die zivilrechtlichen Entschädigungspflichten kann er versichern. Bekanntlich hat nun der „Deutsche Lehrerverein" mit der „Frankfurter Unfallversicherungsgesellschaft" einen Vertrag abgeschlossen, nach dem den Mitgliedern des Vereins bei dem Abschluß von Versicherungsverträgen gewisse Vorteile gewährt werden; jedenfalls dürfte es sich mit Rücksicht auf die Gefahr, die auch dem gewissenhaftesten Lehrer aus dem Haftpflichtgesetz entspringen kann, empfehlen, einen diesbezüglichen Vertrag abzuschließen. Einer näheren Erörterung sind dabei noch die Fragen unterzogen worden, ob die Gemeinde resp. der Staat die Haftpflicht übernehmen könne und ob es, wenn dies nicht möglich sei, nicht geraten wäre, wenn die einzelnen Lehrervereine resp. der deutsche Lehrerverein in sich eine Versicherungsgesellschaft bildeten.

Ueber den ersten Punkt, die Uebernahme der Haftpflicht resp. der Versicherungsprämien durch die Gemeinde resp. den Staat, sagt Landgerichtsrat Kulemann (a. a. O.): „Nach den Versicherungsbedingungen muß die Versicherungssumme in allen Fällen gezahlt werden, in denen nicht der Unfall von dem Versicherten vorsätzlich herbeigeführt ist. Unter Vorsatz versteht man im juristischen Sprachgebrauche etwa dasselbe, was im gewöhnlichen Leben als absichtlich bezeichnet wird, insbesondere fällt jede noch so große Fahrlässigkeit außerhalb des Bereiches des Vorsätzlichen. Nehmen Sie also Fälle, in denen das Benehmen des Lehrers als ganz unverantwortlich zu bezeichnen ist, in denen er sich z. B. durch sinnlose Betrunkenheit außer stande gesetzt hat, die ihm anvertrauten Kinder zu beaufsichtigen oder in denen er gerade mit Rücksicht darauf, daß der etwaige Nachteil ja doch durch die Versicherung gedeckt sei, diese Aufsichtspflicht ganz frivol außer Augen gesetzt hat: in allen solchen noch so heillosen Fällen von Pflichtverletzung ist von vorsätzlicher Herbeiführung des Schadens keine Rede, da der Lehrer sie ja zweifellos nicht beabsichtigt hat. Es muß deshalb nach den jetzigen Versicherungsbedingungen die Versicherungsgesellschaft für den Schaden aufkommen, sogar dann, wenn der Lehrer disziplinarisch oder selbst strafrechtlich zur Verantwortung gezogen

würde. Will die Versicherungsgesellschaft solche Verträge abschließen, so ist das ihre Sache, aber daß die Gemeinde für sie die Prämie zahlt, ist offenbar ganz unmöglich. Man kann auch nicht dadurch helfen, daß man etwa vertragsmäßig der Gemeinde das Recht einräumt, in solchen Fällen die Erstattung der Prämie von dem Lehrer zu fordern, denn das hätte nur dann Bedeutung, wenn ein Schaden wirklich eingetreten ist. Da sich die Prämie nach der Höhe des Risikos bemißt, so zahlt die Gemeinde in einer Prämie, die solche Fälle mit umfaßt, etwas, was sie nicht zahlen kann und darf; ja, sie würde geradezu die Pflichtvernachlässigung begünstigen. Ich sehe deshalb keinen anderen Ausweg, als daß die Versicherungsbedingungen geändert werden, indem die Entschädigung nur in Fällen leichten Verschuldens zu zahlen ist. Da hierdurch das Risiko der Gesellschaft sich verändert, so wird dann auch eine weitere Herabsetzung der Prämie eintreten können. Will der Lehrer neben einem solchen Vertrage noch einen anderen abschließen, durch welchen er sich auch gegen grobes Verschulden versichert, so mag ihm das überlassen bleiben; jedenfalls muß die Prämie eines solchen Zusatzvertrages dem Lehrer selbst zur Last fallen." Wie Dr. Schiller (a. a. O.) näher ausführt, geben die bestehenden Gesetze dem Lehrer keine Handhabe, die ganze Haftung dem Staate resp. der Gemeinde zuzuschieben; auch da, wo durch Landesgesetze (Bayern, Württemberg, Baden) zunächst der Staat resp. die Gemeinde an Stelle des Lehrers haftet, muß der Lehrer wieder dem Staate resp. der Gemeinde gegenüber haften. Das Staatsministerium von Sachsen-Meiningen hat dem Vorstand des meiningischen Lehrervereins folgende Antwort erteilt: „Nach den gesetzlichen Bestimmungen ist weder der Staat noch die Gemeinde verpflichtet, für die schuldhaften Handlungen oder Unterlassungen der Lehrer, noch für die deshalb gegen diese erhobenen Entschädigungsansprüche aufzukommen oder die Lehrer gegen derartige Ansprüche zu versichern. Wir erachten uns daher nicht für befugt, die Schulgemeinden zu veranlassen, daß sie die Lehrer bei einer Versicherungsgesellschaft gegen Haftpflicht versichern, oder aber ihnen aufzuerlegen, daß sie die Lehrer schadlos halten, falls sie durch richterliches Urteil für etwaige Personen- oder Sachschäden, die in Ausübung des Berufes verursacht worden sind, ersatzpflichtig gemacht werden sollen."

Bezüglich der eigenen Haftpflichtversicherung schreibt die „Preuß. Lehrerztg.": „Der Gedanke ist uns sympathisch, und es wird Aufgabe des Vereins sein, diese Sache unausgesetzt im Auge zu behalten. Wenn aber eine solche Versicherung lebensfähig werden und bleiben und nicht etwa im Gegenteil den Verein schädigen oder gar erschüttern soll, so müssen die Vorbedingungen mit äußerster Vorsicht und kühlster Objektivität erwogen werden. Zu diesen Vorbedingungen gehört in erster Linie das Vorhandensein einer rechnerischen Grundlage, wie sie ja bei Feuer- und Lebensversicherungen vorliegt. Eine solche Grundlage für die finanzielle Wirkung der durch das Bürgerliche Gesetzbuch verschärften Haftpflicht fehlt aber naturgemäß, da jenes Gesetzbuch erst seit 1¾ Jahren in Kraft ist und seine Wirkung sich erst in der Folge zeigen wird. Auch die Haftpflichtgesellschaften wissen zur Zeit nicht mit Gewißheit, ob die von ihnen verlangten Prämien für die Dauer angemessen oder zu hoch bezw. zu niedrig bemessen sind. Auf solch schwankem Boden kann der Deutsche Lehrerverein keine eigne Haftpflicht gründen, zumal da nicht vergessen werden darf, daß die Mitglieder einer solchen Gesellschaft sich nicht aus allen Volksschichten rekrutieren, wo gewissermaßen ein Ausgleich zwischen den einzelnen Risiken stattfindet, sondern daß die Gesellschaft aus den Mitgliedern eines

einzigen Standes bestehen würde, der in seiner Amtsführung täglich nach den verschiedensten Seiten hin besonders Gefahr läuft, in Haftpflicht genommen zu werden. Es wird also der Erfahrung einer Reihe von Jahren bedürfen, ehe eine eigne Haftpflichtgesellschaft auf sicherer Grundlage geschaffen werden kann, und wir würden es für einen Leichtsinn und für eine Gefahr für den Gesamtverein halten, wenn man sich in dieser Frage überstürzte. Wenn nun einerseits der Plan einer eigenen Haftpflichtversicherung im Auge behalten werden muß, so darf auch anderseits nicht vernachlässigt werden, Staat und Kommunen zu veranlassen, zu der Sache Stellung zu nehmen. Das ist aber ebenfalls eine Arbeit von Jahren, und wir zweifeln überhaupt, daß es gelingen wird, hier in absehbarer Zeit eine gesetzliche Regelung zu erreichen. Was speziell den Staat anbelangt, so darf man nicht vergessen, daß für ihn eine einseitige gesetzliche Lösung nur zu gunsten der Lehrer ausgeschlossen erscheint, da die andern Beamtenkategorien nicht ermangeln würden, für sich sofort dasselbe zu verlangen, so daß die Konsequenzen gar nicht abzusehen wären. An Fragen von solcher Tragweite geht der Staat erfahrungsmäßig nur sehr schwer und nur notgedrungen heran. Ein bloßes Versprechen aber des Staates, in vorkommenden Fällen mit möglichstem Wohlwollen zu verfahren, kann, wie schon oben bemerkt, eine Versicherung, also eine sichere Deckung nicht ersetzen, wird daher eine solche auch nicht überflüssig machen. Mehr Erfolg verspricht unseres Erachtens das Vorgehen bei den einzelnen Kommunen. Da aber hier schwerlich ein gesetzlicher Zwang ausgeübt werden kann, die Lehrer auf Kosten der Kommunen zu versichern, so ist auch hier eine allgemeine Lösung der Angelegenheit nicht zu erwarten, sondern es wird auch hier auf das größere oder geringere Wohlwollen ankommen, das in den betreffenden Kommunen gegen die Lehrerschaft herrscht. Zudem ist zu berücksichtigen, daß solche Versicherungen durch die Kommunen schwerlich auch diejenigen Haftverpflichtungen umfassen werden, welche sich aus Ueberschreitung des Züchtigungsrechts ergeben, ein Umstand, der gerade bei diesen trotz aller angewandten Vorsicht nicht selten eintretenden Fällen eine persönliche Versicherung auch weiterhin als notwendig erscheinen läßt."

Nur in einigen kleinen Staaten Deutschlands sind die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer so gestaltet worden, daß dieselben einigermaßen der sozialen Stellung, die der Volksschullehrerstand seiner Bildung und seiner Arbeit nach heute einnimmt, entsprechen; in den meisten deutschen Staaten stehen sie noch weit hinter den berechtigten Anforderungen zurück, besonders auch in Preußen. In letzterem wünscht die Unterrichtsverwaltung wie überall, daß einmal Ruhe auf diesem Gebiete eintreten möge, was ja auch im Interesse der Schule zu wünschen wäre; sie hoffte, daß auf Grund der nach langen und aufregenden Kämpfen seitens des Lehrerstandes und zuletzt auch seitens der Regierung erfolgten Neuregelung des Diensteinkommens die Besoldungsbewegung auf absehbare Zeit zum Abschluß kommen möge. Allein die mancherlei Härten und Ungerechtigkeiten, die schon in der Fassung des Gesetzes lagen und durch welche dann die verschiedenen Gehaltsfestsetzungen der einzelnen Provinzen und in diesen wieder der einzelnen Orte hervorgerufen wurden, mußten die Lehrerschaft aufs neue zum Kampfe um die Besoldungsverhältnisse treiben; eine Revision des Besoldungsgesetzes ist die dringendste Forderung eines großen Teiles der preußischen Lehrerschaft. Allein so einig dieselbe in dieser allgemeinen Forderung ist, so sehr gehen die Ansichten über die zu erstrebenden Ziele in dieser Angelegenheit auseinander;

„die einen," so schreibt die „Preuß. Lehrerztg.", „streben die gehaltliche Gleichstellung der Lehrer mit den mittleren Staatsbeamten an, andere wollen die gehaltliche Gleichstellung der Lehrer untereinander, und wieder andere verlangen die gehaltliche Gleichstellung der Landlehrer mit den Lehrern in den Kreisstädten, mit denen sie auf denselben Markt angewiesen sind". Mit Recht betont die preußische Lehrerschaft, daß die Grundsätze, welche bei der Gehaltsregelung der anderen Beamten maßgebend gewesen sind, nämlich, daß den Beamten gleicher Vorbildung und gleicher Bedeutung ein gleiches Einkommen in der Höhe zu gewähren sei, welches zu einem standesgemäßen Leben erforderlich ist und ihnen eine angemessene Unterhaltung ihrer Familie und Ausbildung ihrer Kinder gestattet, auch bei ihm zur Anwendung kommen; hätte man seitens der maßgebenden Faktoren diese gerechte und billige Forderung des Lehrerstandes berücksichtigt, so wäre die gewünschte Ruhe, zum Besten der Schule, eingetreten. Daß einzelne Städte mit den Lehrerbesoldungen über die gesetzlich bestimmte Norm aus freier Entschließung hinausgegangen sind, sollte seitens des gesamten Lehrerstandes mit Freuden begrüßt werden; denn es gibt immer der Regierung den Maßstab und den Ansporn zur Verbesserung der Lehrerbesoldung; der Lehrerstand kann in dieser Hinsicht nur erwarten, daß der Staat in seinen Feststellungen und Leistungen im Lehrerstand mit demselben Maße mißt, mit dem er auch bei anderen Beamten mißt; es müssen seitens der Regierung für alle Lehrer mit gleicher Vorbildung und gleicher Bedeutung Gehaltssätze normiert werden, die für einen standesgemäßen Lebensunterhalt ausreichend sind und eine angemessene Ausbildung der Kinder gestatten. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, erscheint weder das Mindestgrundgehalt, noch die Dienstalterszulage ausreichend; die bescheidensten Forderungen gehen daher auf die Sätze von 1200 M. uno 150 M. hinaus. Um dieser Forderung der Lehrer zu entsprechen, müßte allerdings ein Schulunterhaltungsgesetz geschaffen werden, das auch die leistungsfähigen Elemente der Gemeinden (Gutsherren u. s. w.) in entsprechender Weise zu den Schullasten heranzieht, wenn der Staat es nicht vorziehen sollte, was wir immer noch für das Bessere halten, die ganze Schullast zu übernehmen.

Der geschäftsführende Ausschuß des preußischen Lehrervereins sandte daher im verflossenen Jahre an den Kultusminister ein Bittgesuch um Revision des Besoldungsgesetzes, und führte zur Begründung desselben an: „Das Gesetz vom 3. März 1897, betreffend das Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen, brachte die längst als notwendig anerkannte gesetzliche Regelung der Gehaltsverhältnisse der preußischen Volksschullehrer. Durch dasselbe ist nicht eine einheitliche Festsetzung der einzelnen Teile des Diensteinkommens in bestimmter Höhe für alle Lehrer der Monarchie erfolgt, sondern es wurde beabsichtigt, in demselben für die Neugestaltung der Lehrerbesoldung, welche in jedem einzelnen Falle unter voller Würdigung der besonderen wirtschaftlichen Verhältnisse der einzelnen Provinzen und Bezirke, sowie namentlich bei Berücksichtigung der örtlichen Teuerungsverhältnisse vollzogen werden sollte, eine sichere Grundlage zu schaffen. Daher sind in dem Gesetze nur die Mindestforderungen für Grundgehalt und Alterszulagen enthalten, unter welche die Gemeinden bei der Bemessung des Lehrereinkommens ‚auch in besonders billigen Orten', wie es ursprünglich in dem Gesetzentwurfe hieß, nicht hinabgehen dürfen. In den bezüglichen Landtagsverhandlungen ist wiederholt ausgesprochen worden, daß dies der Grundgedanke des Gesetzes sein solle. Und daß selbst durch Streichung der Worte ‚auch in

besonders billigen Orten' an dem Sinne der ursprünglichen Gesetzesvorlage nichts geändert werden sollte, ist durch den Herrn Minister sowohl in der Sitzung des Herrenhauses am 17., als auch in der des Abgeordnetenhauses am 22. Februar 1897 festgestellt worden. Für die Durchführung des Gesetzes in den einzelnen Provinzen wurden die Richtlinien durch die Beschlüsse der Provinzial-Konferenzen gegeben. Die preußische Lehrerschaft durfte hoffen, daß diese Beschlüsse allgemein den oben dargelegten Absichten des Gesetzgebers Rechnung tragen und die Minimalforderungen des Gesetzes, ein Grundgehalt von 900 M. und Alterszulagen zu dem Einheitssatze von 100 M., nur in wirklichen Ausnahmefällen zulassen würden. Diese Hoffnung ist in einer Reihe von Provinzen nicht erfüllt worden. In denselben sind vielmehr die in dem Gesetze nur als ausnahmsweise für zulässig erklärten Mindestsätze im Gegensatze zu dem Grundgedanken des Gesetzes als Normalgehälter festgesetzt worden. Infolgedessen sind in den davon betroffenen Provinzen nur ganz selten von den Gemeinden höhere als die Minimalsätze bewilligt worden, so daß sich die Zahl der Orte mit dem gesetzlich zulässigen geringsten Einkommen selbst im Vergleiche zur Gesamtzahl der Orte des ganzen Staatsgebietes verhältnismäßig hoch stellt. Es tritt das schon in der Bemessung des Grundgehaltes hervor. Denn von 20647 Orten der Monarchie — 1192 Städten und 19455 Dörfern —, über welche uns die betreffenden Angaben zur Verfügung stehen, gewährten am 1. März 1899 allein 4461, also mehr als $^1/_5$ aller jener Orte, ihren Lehrern nur das niedrigste Grundgehalt von 900 M. In jenen Provinzen ist freilich das Verhältnis zwischen der Anzahl derjenigen Orte, für welche die Mindestsätze als Lehrereinkommen festgesetzt worden sind, und jener Orte, welche höhere Beträge gewähren, sehr viel ungünstiger. Es dürfte die Richtigkeit der im folgenden angeführten Verhältniszahlen schwerlich beeinträchtigen, daß nicht von sämtlichen Orten der genannten Provinzen die erforderlichen Angaben vorliegen. An dem erwähnten Termine zahlten das niedrigste Grundgehalt in der Provinz Ostpreußen von 2819 Orten 2649, also rund 94 Proz., in Pommern von 1483 Orten 1265, also rund 85 Proz., und in Brandenburg von 1240 Orten 525, also rund 42 Proz. Eine noch allgemeinere Anwendung des gesetzlich zulässigen Mindestsatzes ist in den Beschlüssen der Provinzial-Konferenzen bei der Bemessung der Alterszulagen erfolgt. Von jenen 20647 Orten der Monarchie haben daher 9624, also rund 46 Proz., den geringsten zulässigen Satz von 100 M. bewilligt. Hierbei sind etwa 4500 Orte mit der niedrigsten Alterszulage noch nicht einmal mit eingerechnet, in denen nur ein Lehrer amtiert, der zugleich ein Kirchenamt bekleidet. Am ungünstigsten steht es hinsichtlich der Alterszulagen wieder in den oben bereits genannten Provinzen. Den Satz von 100 M. gewähren in Ostpreußen von 2819 Orten allein 2734, also etwa 96 Proz., in Westpreußen von 1771 Orten 1667, also etwa 94 Proz., in Posen von 1987 Orten 1761, also etwa 88 Proz., in Pommern von 1483 Orten 1296, also etwa 87 Proz., und in Brandenburg von 1240 Orten 679, also etwa 54 Proz. Besonders hart werden in den wiederholt erwähnten Provinzen die Lehrer in solchen Orten betroffen, die neben dem geringsten Grundgehalte zugleich den niedrigsten Alterszulagesatz gewähren. Auch die Zahl solcher Orte ist eine sehr große. So zahlen — die Städte mit eingerechnet — beispielsweise in Ostpreußen von 2819 Orten nur etwa 200, im Bezirke Köslin von 470 Orten nur 70 und im ganzen Bezirke Gumbinnen überhaupt nur ungefähr ein Dutzend ländliche Ortschaften ihren Lehrern über die Mindestgrenze des Gesamt-

einkommens hinausgehende Beträge. In anderen Bezirken der wiederholt erwähnten Provinzen liegen die Verhältnisse nur wenig günstiger. Nach den Ausführungsbestimmungen sollten für die Bemessung der Grundgehälter und Alterszulagen in erster Linie die örtlichen Teuerungsverhältnisse maßgebend sein. Die soeben geschilderte ungünstige Regelung der Lehrerbesoldung in den genannten östlichen Provinzen der Monarchie dürfte aber schwerlich überall mit der besonderen Billigkeit der betreffenden Orte gerechtfertigt werden können; denn die bedeutende Entwickelung des Verkehrswesens hat auch in den vor nicht langer Zeit noch als ‚billig' bekannten Gegenden nicht unerhebliche Preissteigerungen herbeigeführt. Tatsächlich sind die Unterschiede in den Lebensmittelpreisen zwischen Orten und Gegenden mit recht verschieden bemessenem Lehrereinkommen, besonders auch zwischen Städten und denselben näher gelegenen ländlichen Ortschaften, oftmals sehr gering. Sobald aber eine Stelle nur das Mindesteinkommen gewährt, obgleich der betreffende Ort nicht wirklich zu den billigsten gehört, kann dasselbe jedenfalls nicht, wie es nach Ziffer 3 der Ausführungsbestimmungen der Fall sein soll, ausreichen, um einem endgültig angestellten Lehrer nach 4 Dienstjahren, also etwa im 25. Lebensjahre, die Gründung eines eigenen Hausstandes durch Verheiratung zu ermöglichen, und man wird dem Stelleninhaber kaum verargen können, wenn er bestrebt ist, sobald als möglich ein einträglicheres Amt zu erhalten. Bei einer Vergleichung der Regelung der Lehrerbesoldung in den verschiedenen Provinzen fällt es überdies auf, daß offenbar nicht überall die Teuerungsverhältnisse der einzelnen Landesteile und Orte in gleicher Weise gewürdigt und berücksichtigt worden sind. Die Forderungen verschiedener Provinzial-Konferenzen weichen mehrfach, selbst wenn es sich um Provinzen mit gleichen oder doch fast gleichen wirtschaftlichen Verhältnissen handelt, so erheblich voneinander ab, daß diese Verschiedenheiten schwerlich in den tatsächlichen Verhältnissen der betreffenden Landesteile ihre Erklärung finden dürften. Zieht man z. B. die vorzugsweise Ackerbau treibenden Provinzen zu einem solchen Vergleiche heran, so findet man, daß für das platte Land und für kleine Städte in den Provinzen Ostpreußen, Pommern und Brandenburg ein Grundgehalt von nur 900 M. gefordert worden ist, während für die gleichen Orte in Posen, Schlesien, Westpreußen und Hannover 1000 M., in Schleswig-Holstein sogar 1100 bis 1200 M. festgesetzt worden sind. Fast noch mehr muß es auffallen, daß selbst Provinzen mit teurern Lebensverhältnissen hinsichtlich des Lehrereinkommens ungünstiger gestellt sind, als weniger teure Bezirke. So sind für die Provinz Sachsen 40 bis 150 M. Grundgehalt und 10—20 M. Alterszulagen weniger gefordert worden, als beispielsweise für Hannover, obgleich hier nach Ausweis der amtlichen Marktberichte die Lebensmittelpreise fast durchweg niedriger sind als in Sachsen. Für das vorwiegend Ackerbau und Viehzucht treibende Schleswig-Holstein ist sogar ein bis zu 250 M. höheres Grundgehalt festgesetzt worden, als für die industriereichere Provinz Sachsen. Es dürfte verständlich sein, daß die Lehrer in denjenigen Landesteilen, für welche die Beschlüsse der Provinzial-Konferenzen so offenbar ungünstig ausgefallen sind, den Wunsch haben, daß die auf Grund derselben geschaffenen Besoldungsverhältnisse bald verbessert werden. Nach § 16 des Gesetzes vom 3. März 1897 ist den Lehrern eine Geldsumme als Mietsentschädigung zu gewähren, die sich als ein ausreichender Ersatz für die nicht gewährte Dienstwohnung darstellt. Bei Festsetzung dieser Summe sollten die von den verheirateten Lehrern am Orte tatsächlich gezahlten Wohnungspreise den besten Anhalt

bieten. Aus naheliegenden Gründen hatten die Lehrer zur Zeit der Neuregelung ihrer Besoldung meistens kleine Wohnungen inne. Sie waren gezwungen, ihre Aufwendungen für die Wohnung durch möglichst geringe Ansprüche an Raum und Lage auf das bescheidenste Maß zu beschränken. Infolgedessen mußte sich der Durchschnitt der von ihnen gezahlten Miete als ein verhältnismäßig niedriger darstellen. Trotzdem erhielten nach den uns vorliegenden Angaben rund 7000 preußische Lehrer an Mietsentschädigung weniger, als der Durchschnitt der von der Gesamtheit der Lehrer der bezüglichen Orte gezahlten Jahresmieten betrug, und zwar etwa 5000 Lehrer bis zu 50 M. und etwa 2000 bis zu 100 M. Bei ungefähr 5200 Lehrern war die gewährte Mietsentschädigung geringer als der Wohnungsgeldzuschuß der Subalternbeamten in den gleichen Orten. Aus diesen Ausführungen ergibt sich, daß auch in Bezug auf die Mietsentschädigung die Ausführung des Gesetzes in vielen Fällen hinter den Absichten des Gesetzgebers zurückgeblieben ist. Die obigen Darlegungen zeigen, daß die Ausführung des Gesetzes vom 3. März 1897 einem erheblichen Teile der preußischen Lehrerschaft nicht die Segnungen gebracht hat, welche beim Erlasse desselben mit Recht erhofft werden durften. Die Ursache für diese Erscheinung erblicken wir nicht sowohl in den Bestimmungen des Gesetzes selbst als vielmehr in der bisherigen Durchführung desselben, namentlich in den Beschlüssen mehrerer Provinzial-Konferenzen. Ew. Excellenz bitten wir deshalb ganz gehorsamst noch einmal, eine Revision der bisherigen Durchführung des Lehrerbesoldungsgesetzes, insbesondere der Beschlüsse der Provinzial-Konferenzen hochgeneigtest in die Wege leiten zu wollen."

Auch der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen hat eine Petition um eine Revision der Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes vom 3. März 1897 an den Kultusminister eingereicht, in der es heißt: „Die Ausführung des Gesetzes durch die Gemeinden blieb in vielen Orten, oft in ganzen Bezirken, weit hinter dem Geiste und den ausdrücklichen Normen des Gesetzes zurück. Wenn das Gesagte schon für die Lehrerbesoldung gilt, so gilt es in viel höherem Maße für die Gehälter der Lehrerinnen. Das Gesetz hat auch der Lehrerin hinsichtlich der Besoldung den vollen Beamtencharakter verliehen und damit ein großes Maß von Willkür und Ungerechtigkeit ausgetilgt. Dieser Gedanke der Gerechtigkeit aber war den meisten Gemeinden neu. Dazu kam die Höhe der Anforderungen, welche das Gesetz an die Gemeinden stellte. So entstanden in Stadt und Land Besoldungsordnungen, welche mit wichtigen Bestimmungen und Normen des Gesetzes in offenbarem Widerspruch stehen und die Volksschullehrerinnen aufs schwerste schädigen. Diese Mißgriffe und Härten können nicht auf Jahrzehnte hinaus bestehen bleiben. Wohl sind einzelne Gemeinden in richtiger Erkenntnis der Unzulänglichkeiten ihrer Besoldungsordnung, welche sich bei den steigenden Lebensmittel- und Wohnungspreisen immer drückender fühlbar machen, zur Revision ihrer ersten Ausführung des Gesetzes geschritten; wir können aber nur von einer den ganzen Staat umfassenden Revision der Ausführung des Gesetzes eine Beseitigung der entstandenen Härten und Ungleichheiten erhoffen. Unter Hinweis auf das ‚Handbuch' des Landesvereins preußischer Volksschullehrerinnen und die Zusammenstellung aus demselben in der Anlage erlauben wir uns, im einzelnen die Berücksichtigung folgender Punkte zu erbitten: 1. In Ostpreußen, wo ein Grundgehalt von 700 M. nicht die Ausnahme, sondern eine häufig wiederkehrende Erscheinung ist, möge eine entsprechende Erhöhung des Grundgehaltes bewirkt werden.

(Anlage I.) In der Regierungsvorlage lautete § 2 des Besoldungsgesetzes: ‚Das Grundgehalt darf auch in besonders billigen Orten für Lehrerstellen nicht weniger als 900 M., für Lehrerinnenstellen nicht weniger als 700 M. jährlich betragen.' Das Herrenhaus hat auf Antrag seiner Kommission die Worte ‚auch in besonders billigen Orten' als mehrdeutig und überflüssig gestrichen. Durch diese Abänderung wurde der Eindruck hervorgerufen, als sollten die Mindestsätze von 900 M. und 700 M. auch in anderen, als besonders billigen Orten zugelassen werden. Diese Auffassung wurde in der Plenarsitzung des Herrenhauses vom 17. Febr. 1897 und in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 22. Febr. 1897, in welcher das Lehrerbesoldungsgesetz verabschiedet wurde, von dem Herrn Kultusminister ausdrücklich widerlegt und betont, daß die Regierung den Paragraphen so auslegen werde, als ob die Worte ‚auch in besonders billigen Orten' davor stünden. Die Mindestsätze von 900 M. und 700 M. sollen also eine Ausnahme sein für besonders billige Orte und keineswegs zur Regel für ganze Kreise und Bezirke werden. 2. Alle Lehrerinnengrundgehälter, welche unter der Norm des Gesetzes, d. h. unter 77 Prozent vom Lehrergrundgehalt stehen, mögen auf diesen Mindestsatz gebracht werden. (Anlage II.) Das Besoldungsgesetz setzt in den Zahlen 700:900 nach den ausdrücklichen Worten des Regierungskommissars ‚das angemessene Verhältnis' vom Grundgehalt der Lehrerin zu dem des Lehrers fest. Die Orte, welche das Grundgehalt der Lehrerin noch niedriger bemessen als 77 Proz. von dem des Lehrers, widerstreiten der Minimalnorm des Gesetzes und schädigen die Lehrerin aufs schwerste während der ersten sieben Dienstjahre. Die Entbehrungen der ersten Dienstjahre aber legen den Grund zu dauernden Krankheiten und früher Pensionierung. 3. In nahe zusammenliegenden Orten mit gleichen Teuerungsverhältnissen mögen die großen Unterschiede in der Besoldung ausgeglichen werden. (Anlage III.) Orte, welche Hauptstädten oder Industriestädten naheliegen, sowie einander benachbarte Dörfer, haben gleiche Teuerungsverhältnisse und bedingen daher einen gleichen Kostenaufwand zur Bestreitung des Lebensunterhaltes. 4. Alle Mietsentschädigungen der Lehrerinnen, welche geringer sind als die des unverheirateten Lehrers, mögen als unzulässig bezeichnet werden; vielmehr möge die Mietsentschädigung der Lehrerin so normiert werden, daß sie dem örtlichen Mietspreise für zwei Zimmer und Küche tatsächlich entspricht. Bei den Dienstwohnungen der Landlehrerinnen aber möge die Gemeinde zur Gewährung der vorschriftsmäßigen Räume und Herstellung einer Küche angehalten werden. (Anlage IV.) Schon der Ministerialerlaß vom 15. November 1895 über Bau und Einrichtung ländlicher Volksschulhäuser in Preußen bestimmt, daß eine Lehrerin gleiche Räume erhalten soll, wie ein unverheirateter Lehrer mit eigener Wirtschaft, und in der Begründung des Gesetzentwurfes vom 8. Januar 1896 heißt es ausdrücklich: ‚Das Grundgehalt soll neben freier Wohnung oder entsprechender Mietsentschädigung ausreichen, um einer Lehrerin die selbständige Führung eines Haushaltes zu ermöglichen.' 5. Lehrerinnen, welche Angehörige bei sich aufgenommen haben, zu deren Unterhalt sie gesetzlich verpflichtet sind, werde die volle Mietsentschädigung des verheirateten Lehrers gewährt. Auch die Lehrerin ist verpflichtet, ihre Eltern und, falls sie Witwe ist, ihre Kinder zu unterstützen, bezw. zu ernähren. Hat sie solche Angehörige bei sich aufgenommen, so müßte ihr gerechterweise die volle Mietsentschädigung des verheirateten Lehrers gewährt werden, da sie dem in gleicher Lage befindlichen unverheirateten Lehrer gesetzlich zusteht. 6. In allen Fällen, wo für den Lehrer über den Mindest-

satz der Alterszulage hinausgegangen wird, ist die Gemeinde anzuhalten, das Gleiche auch für die Lehrerin zu tun. (Anlage V.) § 5 des Besoldungsgesetzes bestimmt ausdrücklich, daß die Alterszulagen ‚nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse' zu gewähren sind. Die Lehrerin lebt an demselben Orte in denselben Teuerungsverhältnissen, welche die betreffenden Gemeinden bestimmten, über den Mindestsatz der Alterszulage für den Lehrer hinauszugehen. Die Bestreitung ihres Lebensunterhaltes wird von den Teuerungsverhältnissen desselben Ortes in gleichem Maße beeinflußt, wie die des Lehrers. Sie hat also rechtlich ebenfalls ein verhältnismäßiges Hinausgehen über den Mindestsatz der Alterszulage zu beanspruchen. 7. Bei Revision der Lehrerinnenhöchstgehälter mögen die Gemeinden angewiesen werden, das im Gesetz enthaltene Mindestverhältnis zu beachten und alle Lehrerinnenhöchstgehälter, welche unter 75 Proz. vom Lehrerhöchstgehalt betragen, auf diese Höhe zu bringen. (Anlage VI.) Im Höchstgehalt fließen alle drei Teile des Diensteinkommens — Grundgehalt, Mietsentschädigung, Alterszulage — zusammen. Oft wird ein niedriges Grundgehalt ausgeglichen durch gute Alterszulagen; geringe Alterszulagen werden ausgeglichen durch hohes Grundgehalt. Es ist daher das Höchstgehalt der beste Wertmesser für die Besoldung der Lehrerin im Verhältnis zu derjenigen des Lehrers. Von 773 Orten unserer Aufnahme zahlen 515 Orte den Lehrerinnen ein Höchstgehalt unter 75 Proz. vom Lehrerhöchstgehalt. Hierin liegt eine doppelte Schädigung: Das Höchstgehalt der Lehrerinnen und das Ruhegehalt, für welches ersteres von großer Bedeutung ist, entsprechen nicht den örtlichen Teuerungsverhältnissen."

Diese beiden Petitionen, wie auch noch zahlreiche andere, die in derselben Angelegenheit von einzelnen Provinzialvereinen u. s. w. an das Abgeordnetenhaus gerichtet worden sind, waren am Ende des Jahres 1901 unbeantwortet geblieben. In der „Bilanz des Jahres 1901" schreibt daher die „Preuß. Lztg.": „Während Dr. Studt in Fragen, bei denen der Geldpunkt eine untergeordnete Rolle spielt, — also bei der Reform der Lehrerbildung, des höheren Schulwesens und der Orthographie, — ein hoch anzuerkennendes Streben gezeigt hat, ist dies in Fragen, wo das Geld die Hauptsache ist, nicht der Fall gewesen oder doch nicht faßbar in die Erscheinung getreten. Die Reform des Lehrerbesoldungsgesetzes, oder auch nur der Ausführungsbestimmungen, scheint ihm vorläufig ein noli me tangere zu sein, und so ist diese Frage auf die Debetseite des vorigen Jahreskontos zu setzen. Nicht als ob auf dem Besoldungsgebiete gar nichts geschehen wäre. Die Grundlinien des Gesetzes sind so gelegt, daß in dessen Rahmen sehr wohl Verbesserungen vorgenommen werden können. Und in der Tat hat man besonders aus den westlichen Landesteilen vielfach von solchen Verbesserungen an einzelnen Orten gehört. Aber dergleichen Einzelaufbesserungen genügen dem Bedürfnis nicht, zumal da fast der ganze Osten, der schon bei Erlaß des Besoldungsgesetzes und besonders auf dem Lande zu kurz gekommen ist, nicht einmal Miene macht, auf diesem Wege der homöopathischen Verbesserung vorzugehen. Hier kann nur die Regierung helfen. Wie es aber damit aussieht, das zeigen die Antworten, welche den Provinzialvorständen in Pommern und Ostpreußen von ihren Bezirksregierungen geworden sind. In der einen Antwort wird das allgemeine Bedürfnis verneint, in der andern die Leistungsunfähigkeit der Gemeinden vorgeschützt. Ueber das Bedürfnis braucht an dieser Stelle wohl kein Wort mehr verloren zu werden, und sind die Gemeinden nicht leistungsfähig, so hat bekanntlich verfassungsmäßig der Staat mit einzu-

treten. Daß der Staat dies kann, ist sicher, ob er aber will, das ist eine andere Frage. Wir fürchten, daß die Antwort, welche der Minister auf die Petition des Vorstandes des Preußischen Lehrervereins immer noch nicht erteilt hat, ähnlich lauten wird, wie die obigen Antworten der Bezirksregierungen. Der Herr Kultusminister fürchtet offenbar, daß er bei den herrschenden Parteien im Abgeordnetenhause mit Mehrforderungen zu diesem Zwecke auf starken, vielleicht unüberwindlichen Widerstand stoßen wird, wenn ihm dieser Widerstand nicht etwa schon im Finanzministerium begegnet ist. Daß sich der Lehrerschaft, besonders auf dem Lande, bei einem solchen Stand der Dinge eine große Enttäuschung bemächtigen würde, ist selbstverständlich. Vielleicht aber bereitet Dr. Studt eine Ueberraschung vor, wie bei der Seminarreform!! Im übrigen soll nicht vergessen werden, auf das Kreditkonto des Herrn Dr. Studt die 10 Millionen, welche er für das Etatsjahr für Schulbauten mehr durchgesetzt hat, zu schreiben." In der Kultusetatsberatung des Abgeordnetenhauses im Frühjahr 1902 kam dann endlich die Besoldungsfrage zur Besprechung; die beiden freisinnigen Parteien stellten folgenden Antrag: „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen: die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, baldmöglichst eingehende Untersuchungen vorzunehmen darüber, ob und inwieweit die Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes vom 3. März 1897, insbesondere die Beschlüsse der Provinzialkonferenzen den Absichten des Gesetzes entsprechen." Der Kultusminister sagt hierzu nach der „Päd. Ztg." etwa das Folgende: „Die Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes ist in einer den Absichten dieses Gesetzes entsprechenden Weise erfolgt. Es steht hiermit keineswegs in Widerspruch, daß in den Besoldungen der Volksschullehrer vielfach innerhalb derselben Provinz und bei einer Vergleichung der Besoldungen in den benachbarten Provinzen Verschiedenheiten hervortreten, die in den örtlichen Preisverhältnissen eine ausreichende Rechtfertigung nicht finden und deshalb denjenigen Lehrern, die in den minder gut bedachten Orten angestellt sind, fortgesetzt Veranlassung bieten, über eine Benachteiligung bei den neuen Einkommensfestsetzungen Beschwerde zu erheben. Die Härte, die für den Einzelnen hierin vielleicht liegen mag, ist vielmehr eine unmittelbare und unvermeidliche Folge davon, daß der Verfassung und dem Sinn des Lehrerbesoldungsgesetzes entsprechend die Festsetzung des Diensteinkommens der Lehrer in erster Linie in die Beschlußfassung der Gemeinden selbst zu stellen und nur Vorkehrung dagegen zu treffen war, daß die Schulverbände nicht unter den Satz herabgingen, der als das nach den örtlichen Verhältnissen angemessene Mindestmaß ermittelt war. Die zur Zeit minder gut gestellten Lehrer werden sich aber gegenwärtig halten müssen, daß die volle Anrechnung der Dienstzeit bei der Berufung in eine andere Stelle in Verbindung mit der Gründung von Alterszulagekassen auch älteren Lehrern die ihnen bis dahin verschlossene Aussicht eröffnet hat, in ein besser dotiertes Amt berufen zu werden, und daß diese Aussicht eine um so günstigere ist, je tüchtiger sie sich in ihrem Beruf bewähren. Aber auch die Gemeinden werden sich immer weniger der Erkenntnis verschließen können, daß sie im Interesse der Erziehung der Kinder bei der Festsetzung der Besoldung der Lehrer hinter den benachbarten Gemeinden nicht zu weit zurückbleiben dürfen, wenn sie sich eine tüchtige Lehrkraft dauernd erhalten wollen. So werden sich die bestehenden Härten allmählich ausgleichen. Wer die Ausführung des Lehrerbesoldungsgesetzes recht würdigen will, der wird sich doch gegenwärtig halten müssen, daß sie in eine Zeit der industriellen Hochflut und des landwirtschaftlichen Niederganges

fiel; ein Umstand, welcher die freiwilligen Mehrleistungen der Gemeinden, vorzugsweise in den industriellen Gegenden begünstigte. Nun sind inzwischen Stimmen aus den Lehrerkreisen laut geworden, welche unter Berufung auf die Erfüllung gleicher Amtspflichten eine durchweg gleichmäßige Besoldungsfestsetzung in Stadt und Land beanspruchen. Aus dem vorhin Gesagten ergibt sich jedoch, wie die Erfüllung dieses Verlangens wohl eine Herabsetzung der höher bemessenen Besoldungen, nicht aber eine gleichmäßige Erhöhung aller Besoldungen auf den in bevorzugten Orten eingeführten Satz zur Folge haben müßte." Und nun führte der Kultusminister, um die Schwierigkeit einer weiteren Aufbesserung der Lehrergehälter zu zeigen, eine Reihe von Zahlen auf, und wies auf die großen Leistungen des Staates für die Volksschule hin; hiernach sind diese Leistungen in 13 Jahren um 87 Prozent gesteigert worden. Aber diese Steigerung, das hat der Kultusminister nicht gesagt, ist wesentlich durch die Vermehrung der Lehrkräfte um 40 Prozent hervorgerufen worden. Die beiden freisinnigen Parteien zogen aber nach diesen Erklärungen des Kultusministers und nach der lauen oder geradezu feindlichen Stellungnahme der Parteien zu der Sache ihren Antrag zurück.

Auch in anderen deutschen Staaten, einige, z. B. das Großherzogtum Hessen, ausgenommen, steht es nicht besser; auch hier finden die berechtigten Forderungen der Lehrer in der Besoldungsfrage kein Gehör. Im Königreich Sachsen haben nach dem Bericht der „Sächs. Schulztg." viele Gemeinden große Opfer gebracht und die Gehälter der Lehrer erhöht; allein eine zeitgemäße Regelung ist, trotz der Petitionen der sächsischen Lehrer, seit 1891 nicht erfolgt. Allerdings erfolgte im Jahre 1898 eine Aufbesserung der Lehrerbesoldungen, indem der Höchstgehalt von 1800 M. auf 2100 M. erhöht wurde; daß dies aber eine zeitgemäße Regelung sei, kann man nicht behaupten. Die thüringische Lehrerschaft hat beschlossen, in Sachen der Besoldungsfrage im nächsten Jahre (1902) einheitlich vorzugehen, um sie in einheitliche Bahnen zu lenken; denn die Gehalte der thüringischen Lehrer sind, obgleich die Lebensverhältnisse ziemlich gleichartig sind, in der mannigfaltigsten Weise gestaltet. Die bayerischen Lehrer hofften sicher auf eine namhafte Aufbesserung ihres Gehaltes; aber auch sie sind enttäuscht worden. Nach den Mitteilungen des Finanzministers im bayerischen Landtag will der Staat seinen Beitrag zu den Lehrerbesoldungen nicht erhöhen, sondern die ganze Aufbesserung den Gemeinden überlassen; von diesem Gesichtspunkt geht der dem Landtage vorgelegte Schulbedarfs-Gesetzesentwurf aus. Hiernach soll der Anfangsgehalt in Orten ohne Ortsstatut beim Lehrer 1200, bei Lehrerinnen 1000 M., bei Schulverwesern 1000 M., bei Schulverweserinnen 800 M., bei Hilfslehrern 800 M. und Hilfslehrerinnen 750 M. betragen; das Einkommen aus dem Kirchendienst soll nur soweit in den Gehalt eingerechnet werden, als dasselbe 200 M. übersteigt. Gemeinden unter 250 Seelen sollen freie Dienstwohnungen stellen; in den übrigen Gemeinden soll eine den ortsüblichen Mietpreisen entsprechende Vergütung bezahlt werden. Alle genannten Lehrpersonen können aus der Staatskasse nach jeweiliger finanzgesetzlicher Bewilligung Dienstalterszulagen erhalten; ein Recht darauf steht denselben aber nicht zu. Die erstmalige Bewilligung und jede weitere Bewilligung ist von der Würdigkeit und der befriedigenden Dienstführung der betreffenden Lehrperson abhängig. Unter den Gemeinden mit Ortsstatut sind die unmittelbaren Städte diesseits des Rheins und alle Gemeinden mit 5000 und mehr Einwohnern verpflichtet, alle Gemeinden mit weniger als 5000 Einwohnern berechtigt, die Lehrergehalte durch Orts-

statut zu regeln, welches der Genehmigung der Kreisregierung unterliegt; die Bestimmungen desselben dürfen aber in keinem Falle ungünstiger als die bezeichneten Festsetzungen im Gesetz sein. Allein auch dieser Gesetzesentwurf, so mangelhaft er ist und so wenig er den berechtigten Forderungen des bayerischen Lehrerstandes entspricht, scheint zum Gesetz nicht zu werden; die Gemeinden resp. ihre Vertreter im Landtage wollen von Mehrbelastung nichts wissen.

Zu den berechtigten Forderungen des Lehrerstandes, die in einzelnen Staaten noch immer unerfüllt sind, gehört auch die Befreiung vom niederen Kirchendienst. Die Befreiung von demselben ist unbedingt nötig, wenn man die soziale Stellung des Lehrers zeitgemäß heben und ein friedliches Verhältnis zwischen den Geistlichen und Lehrern, die beide gemeinsam an der Erziehung der Jugend arbeiten sollen, herbeiführen will. Was in dieser Hinsicht noch heute dem Lehrer zugemutet wird, zeigt eine in der „Preuß. Lehrerztg." abgedruckte „Küsterordnung" aus einem Dorfe des Regierungsbezirkes Frankfurt a. O., die als charakteristisch hier wiedergegeben werden muß; sie lautet: „I. Zu sämtlichen Haupt- und Nebengottesdiensten, welche in der Kirche stattfinden, sowie zu Kommunionen, Taufen, Kirchgängen, Trauungen, Standreden und Leichenpredigten, und überhaupt, so oft es von dem Pfarrer verlangt wird, ist 1. die Kirche 1/4 Stunde vorher zu öffnen und nachher wieder zu schließen. Die Schlüssel sind in Verwahrung zu nehmen, die Schlösser von Zeit zu Zeit einzuölen. 2. Die in den Gottesdiensten 2c. zu singenden Lieder sind nach den Angaben des Pfarrers rechtzeitig an den vier Liedertafeln anzustecken. 3. Zu Festgottesdiensten sind die vier Altarkerzen, zu Abendgottesdiensten auch die Kronleuchter, Lichter und Lampen anzuzünden und auszulöschen. 4. Zur Christnacht sind die Lichter einzusetzen und die Christbäume zurecht zu machen; zu Pfingsten ist die Kirche mit Maiengrün zu schmücken und nach dem Feste ist dieses zu entfernen. 5. Zur Kommunion ist der Abendmalstisch zuzubereiten, die weiße Decke aufzulegen, sind die heiligen Geräte (Dose, Kelch und Kanne) darauf zu stellen, die Hostien in genügender Zahl, je zehn auf einem Häufchen, aufzulegen, Wein einzufüllen und zum Nachfüllen bereitzustellen, die Geräte mit den weißen Deckchen zu verdecken und die zwei großen Kerzen anzuzünden. Nach der Feier ist alles wieder zu entfernen und sorgfältig aufzubewahren. 6. Zu Taufen ist der Taufstein abzudecken, das Taufbecken aufzustellen, laues Wasser einzugießen, nachher abzuräumen und die Decke wieder aufzulegen. 7. Zur Trauung sind für das Brautpaar zwei Stühle vor den Altar zu stellen; bei ehrbaren Paaren ist auch der Teppich zu legen und nachher alles wieder an Ort und Stelle zu bringen. 8. Zu Krankenkommunionen ist die Tasse mit dem Brot und den Geräten hin und zurück zu tragen. 9. Zu den sogenannten Brezelgebeten, welche in jedem der sieben Dörfer stattfinden, sind die Brezeln abzuholen und hinzutragen. 10. Bei Beginn der Fastenzeit, sowie zum Buß- und Bettag und zum Totenfest ist die schwarze Altar-, Kanzel- und Taufsteinbekleidung und nachher wieder die lilafarbene aufzulegen. Die nicht gebrauchte Bekleidung ist sorgfältig zusammengelegt im dazu vorhandenen Kasten aufzubewahren und gegen Mottenfraß zu schützen. Die gelben Schutzdecken für die Bekleidung sind jedesmal vor Schließung der Kirche aufzulegen und nach Oeffnung derselben wieder abzunehmen. 11. Die waschbaren Decken 2c. sind, so oft es erforderlich ist, zu waschen und zu bügeln. 12. Die Kirche ist stets sauber zu halten. Viermal im Jahre: vor Ostern, Pfingsten, Erntedankfest und Weihnachten ist sie gründlich von Staub, Schmutz und Spinngewebe zu

reinigen, der Altarraum und die Hauptgänge außerdem, so oft es erforderlich ist. 13. Auch die Umgebung der Kirche, die Zugänge und der Platz vor dem Kirchhof sind von Unrat stets rein zu halten; im Winter ist auch der Schnee von den Zugängen zur Kirche zu entfernen. 14. Die Aufrechterhaltung der Ordnung und Ruhe auf dem Kirchhof ist ebenfalls Sache des Küsters. 15. Die Verantwortlichkeit für das Inventar der Kirche und die Aufsicht über die Ruhe und Ordnung während der Gottesdienste und Amtshandlungen ist Sache des Küsters. II. 1. Die Turmuhr ist mit besonderer Sorgfalt zu behandeln, täglich aufzuziehen, nach der Bahnhofsuhr zu stellen, so oft es erforderlich ist, zu reinigen und mit gutem Oel einzuölen, welches auf eigne Kosten zu beschaffen ist; kleinere Reparaturen sind womöglich selbst vorzunehmen. Auch die Glocken sind zu schmieren, so oft es nötig ist. 2. Das Läuten der Glocken ist nach folgenden ortsüblichen Bestimmungen zu verrichten: a) täglich, mit Ausnahme der Sonn- und Festtage, sowie der drei Feiertage, sind früh (im Sommer um 6, im Winter um 8 Uhr), mittags um 12 und abends mit Sonnenuntergang mit der kleinen Glocke je 125 und darauf jedesmal drei mal drei Schläge mit der großen (Betglocke) zu läuten. b) Zu jedem Hauptgottesdienst, deren jährlich etwa 60 stattfinden, sind 2 Stunden und 1 Stunde vor dem Beginn je 100 Schläge mit der großen Glocke und das eine Mal auch der Betglocke (sogenanntes Vorläuten) und zum Beginn des Gottesdienstes sind je 200 Schläge mit beiden Glocken und dann die Betglocke zu läuten. Während des Vaterunsers ist die Betglocke anzuschlagen. c) Zu den Neben- und Wochengottesdiensten, deren jährlich etwa 15 stattfinden, wird nur eine Stunde vorher vorgeläutet, sonst wie zu den Hauptgottesdiensten. Dasselbe gilt von den nicht mit den Gottesdiensten verbundenen Abendmahlsfeiern — vier- bis sechsmal im Jahr. d) Die christlichen Hauptfeste, Weihnachten, Ostern und Pfingsten, sowie Neujahr sind tags zuvor um 3 Uhr nachmittags einzuläuten. Dasselbe geschieht in drei Pulsen à 300 Schläge mit beiden Glocken und Betglocke. Zu Neujahr ist bloß 1 Puls zu läuten. e) Zu Trauungen ehrbarer Brautpaare ist mit beiden Glocken zu läuten, während der Pfarrer das Paar in die Kirche geleitet und zwar von der Kirchhofspforte an bis zu dem Eintritt in das Gotteshaus. f) Zu Beerdigungen ist das Ausläuten, Anläuten und Grabläuten, die Betglocke und das Nachhauseläuten, sowie das Läuten zum Gedächtnislied zu verrichten und zwar: Das Ausläuten: 3 Pulse und Betglocke. 1. Zur Leichenpredigt je 150 Schläge mit der großen Glocke und 150 Schläge mit den beiden Glocken. 2. Zur Standrede je 100 Schläge mit der großen und 100 mit beiden. 3. Zur Kollekte je 75 Schläge mit der kleinen und 75 mit beiden. Das Anläuten: Bei Beginn der Beerdigungsfeier sind 150 Schläge mit der kleinen Glocke zu läuten. Das Grabgeläute: Während des Gesanges vom Trauerhause, bezw. vom Platz vor dem Kirchhof bis zum Grabe ist mit beiden Glocken zu läuten. Während des Vaterunsers am Grabe ist die Betglocke zu schlagen. Das Nachhauseläuten ist bei Leichenpredigten nach Beendigung der Feier in der Kirche — 100 Schläge mit der kleinen Glocke — zu verrichten. Zum Gedächtnisliede wird während des Gesanges desselben im Gottesdienste mit beiden Glocken geläutet. Zum Küsteramt gehört auch noch das Einladen zu Hochzeiten ꝛc." Das ist eine Küsterordnung für „evangelische" Küster; wie mag eine solche für „katholische" aussehen? Zwar soll, wie die bayerische Staatsregierung erklärt, der Lehrer „nicht selbst die mit dem Mesnerdienste verknüpften niederen Dienstleistungen verrichten, er soll nur für deren Vornahme sorgen"; aber kann das nicht auch der Geistliche selbst

tun? Und wenn derselbe nun mit der „Vornahme" nie zufrieden ist? Da hört der Zwist zwischen dem Geistlichen und Lehrer nie auf.

In Deutschland gibt es noch einen Staat, der, wenigstens hinsichtlich des Volksschulwesens, noch ein mittelalterliches Gepräge trägt; denn das mecklenburgisch-ritterschaftliche Schulwesen entspricht den Anforderungen der Gegenwart in keiner Weise. In erster Linie ist die in den betreffenden Seminarien vermittelte Lehrerbildung eine höchst mangelhafte; ein Seminar besitzt die Ritterschaft überhaupt erst seit 1869 und eine Präparandenschule seit 1900, beide mit zwei Jahreskursen. Diese Anstalten können ihre Räume nur dadurch füllen, daß die Ritterschaft hohe Stipendien gibt; denn die Besoldung der ritterschaftlichen Lehrer ist eine durchaus dürftige. Infolgedessen ist auch der Lehrermangel in den ritterschaftlichen Gebieten an der Tagesordnung; im verflossenen Jahre waren nach Mitteilung der Regierung etwa ein Zehntel der betreffenden Schulstellen überhaupt nicht oder nicht ordnungsmäßig besetzt. Bis 1896 hatten die ritterschaftlichen Lehrer ein Jahreseinkommen von 700 M., von da an beziehen sie in 25 Dienstjahren in M.-Schwerin 800—1300 M., in M.-Strelitz 800 M., während ein Gerichtsdiener 1200—1500 M. bezieht. Rechtliche Pensionsansprüche besaßen die ritterschaftlichen Lehrer bis in die neunziger Jahre überhaupt nicht; sie besaßen nur das Gutarmenrecht und mußten daher oft in ihrem Alter wie Guttagelöhner ihr Leben fristen. In M.-Schwerin hat man sich dann seit 1896 bewogen gefühlt, vom 20.—50. Dienstjahr den betr. Lehrern eine Pension von 450—810 M. zu gewähren. Das Kündigungsrecht besteht aber in M.-Strelitz noch fort und macht alle Rechtansprüche der Lehrer illusorisch; kommt er mit einer gerechtfertigten aber unangenehmen Beschwerde, so läuft er Gefahr, seine Stelle zu verlieren. In M.-Schwerin hat man diese Gewalt des Gutsherrn über den Lehrer etwas gemildert; hier soll der Gutsherr bei Kündigung ohne stichhaltigen Grund nach dem 20. Dienstjahre die gesetzliche Pension bezahlen. Der Lehrer ist also in jeder Hinsicht machtlos; namentlich hinsichtlich des Schulbesuchs muß er beide Augen zudrücken. Denn dieselbe Gutsherrschaft, welche das Fehlen der Kinder wegen deren Verwendung im landwirtschaftlichen Betrieb verschuldet und infolgedessen die Strafe bezahlen müßte, hat das Recht, die gesetzlich angesetzte Strafe zu verfügen und einzuziehen. Im Sommer sind 9—10 Wochen Ferien; in der übrigen Zeit haben die Kinder wöchentlich zwölf Stunden Unterricht, welche Zahl bei 11—14jährigen Schülern mit Dienstschein auf 6—8 Stunden herabgesetzt ist. Wie es unter diesen Umständen mit den Leistungen der ritterschaftlichen Schulen aussieht, kann man sich leicht denken; besonderen Sach-, Zeichen- und Turnunterricht kennt man in ihnen überhaupt nicht. Man will die Kinder überhaupt nur für den Dienst der Gutsherren erzogen haben; eine Bildung zum Menschen und Bürger kennt man nicht. Das alles könnte man vielleicht noch übersehen, wenn Mecklenburg kein deutsches Land, eine Teil des deutschen Reiches wäre; aber auch die Mecklenburger wählen zum Reichstag und dienen im deutschen Heer. Deshalb sollte man seitens der deutschen Reichsverwaltung Mittel und Wege finden, um diesen mittelalterlichen Zuständen ein Ende zu machen.

Daß der „Lehrermangel" infolge der meist schlechten Gehaltsverhältnisse immer größer werden muß, ist leicht erklärlich; der „Einjährigendienst" und die Vermehrung der Schulstellen 1896: in Preußen 73000, 1900: 81000) tragen natürlich auch ihr Teil dazu bei. Man hat seitens der Regierungen der einzelnen Staaten verschieden

Mittel und Wege angewandt, um den Mangel an Lehrern zu beseitigen; da man jedoch sich nicht dazu verstehen kann, die wirtschaftliche und soziale Lage des Lehrerstandes einmal gründlich zu reformieren, die Schule und den Lehrerstand auf eigene Füße zu stellen und von allen Fremdkörpern zu befreien, so versagen alle anderen Mittel und Wege in ihrer Wirkung mehr und mehr. „Der Andrang zum Lehramt," schreibt der konservative „Reichsbote" über den Lehrermangel in Preußen, — „wenn überhaupt von einem solchen gesprochen werden kann, — ist kaum stärker als früher. Manche Präparandenanstalten haben den Plan bezüglich der Parallelklassen gar nicht durchführen können; wieder andere sind nicht einmal vollzählig besetzt. Und dieses Ergebnis trotz ausgedehntester Reklame! In den verschiedensten Zeitungen erschienen Bekanntmachungen zum Zwecke der Anwerbung von Anwärtern für das Volksschullehreramt. Vielfach wurden bedürftigen und würdigen Zöglingen auch Stipendien in Aussicht gestellt. Doch auch dies Lockmittel half nicht viel. So ist also nicht darauf zu rechnen, daß der Lehrermangel in absehbarer Zeit gemildert, geschweige denn beseitigt werden wird, und die Volksbildung wird unter diesem Mißstand gerade in den Landesteilen am meisten leiden, wo sie aus mancherlei andern Ursachen ohnehin schon im Rückstand geblieben ist." Daß der Lehrermangel eine Kalamität für die Schule, den Lehrerstand und die Volksbildung bedeutet, gesteht auch der verstorbene Kultusminister Bosse in Nr. 29 der „Weiten Welt" zu; auch die „National-Zeitung" kommt zu dieser Erkenntnis. „Wir glauben," so schreibt die letztere, „nicht zuviel zu sagen, wenn wir behaupten, daß der drohende Lehrermangel geradezu eine Gefahr für die fernere Entwickelung des deutschen Volkstums bedeutet. Nur bei Anspannung aller materiellen und geistigen Kräfte kann das inmitten starker Völker eingezwängte deutsche Reich in friedlichem und kriegerischem Wettbewerb sich behaupten. Ueberall, besonders im Auslande, wird anerkannt, daß die deutsche Wissenschaft, die deutsche Industrie, das deutsche Heer ihre Erfolge nicht zu geringem Teil der deutschen Schule verdanken. Will man es auf die Probe ankommen lassen, ob das deutsche Volk sich seine Stellung erhalten kann, wenn die quantitative und was noch schlimmer ist, die qualitative Besetzung der Lehrerstellen an seinen Schulen zurückgeht? Wir trauen keinem gewissenhaften Politiker diesen Wagemut zu, wenn ihm der Ernst der Lage zum Bewußtsein gebracht wird. In kurzem werden die Verhältnisse an den Schulen sich so gestalten, daß auch den Fernerstehenden ein Verständnis für unsere Mahnungen aufgehen wird."

In Preußen namentlich ist ja der Lehrermangel nicht etwa eine neue Erscheinung; er hat hier eine Geschichte, aus der man nicht bloß etwas, sondern sogar viel lernen könnte. Anfangs der sechziger und Ende der siebziger Jahre trat er ganz besonders stark auf; der damalige Kultusminister v. Mühler suchte ihn durch das Massenaufgebot der Jünglings- und Missionsvereine zur Heranziehung und Ausbildung von Lehrkräften durch einen umfangreichen Präparandenfang, durch halbjährige Kurse an den Seminarien und durch die Anstellung von Präparanden zu beseitigen. Aber es gelang ihm nicht; er mußte seinem Nachfolger, Dr. Falk, das von ihm verwaltete Volksschulwesen in einem trostlosen Zustande abtreten. Falk stellte noch zudem höhere Anforderungen an die Vorbildung der Lehrer und ließ neue Klassen errichten, wodurch der Lehrermangel noch vermehrt werden mußte; aber er legte auch zugleich die Axt an die Wurzel des Uebels, er suchte die wirtschaftliche und soziale Lage des Lehrerstandes zu heben. Und obgleich ihm dies nur in recht bescheidenem Maße mit

Rücksicht auf die billigen Forderungen des Lehrerstandes, aber in ganz hervorragendem Maße mit Rücksicht auf die bestehenden Verhältnisse (1872 betrug der Staatszuschuß zur Lehrerbesoldung $1^1/_2$ Mill. M., 1882 mehr als 12 Mill. M.) gelang, so zeigte sich doch sofort die Wirkung; der Lehrermangel nahm ab. Zugleich vermehrte er auch die Zahl der Lehrerbildungsanstalten bedeutend; der Gesamtaufwand für die Seminare betrug 1882 fast das Vierfache als 1872. Das neue Gehaltsgesetz für Volksschullehrer in Preußen scheint bis jetzt nicht geeignet zu sein, den Lehrermangel zu beseitigen; wenn auch die „Nordd. Allg. Ztg." das Ende desselben bald kommen sieht, weil der Besuch der Präparandenanstalten und Seminare zugenommen hat; allein uns scheint eine Steigerung des Besuchs dieser Anstalten um 276 gegenüber der großen Zahl der unbesetzten Schulstellen nicht geeignet zu sein, den Lehrermangel bald zu beseitigen. Und ähnlich wie in Preußen sieht es auch in anderen deutschen Staaten aus; selbst in Hessen, wo doch die Besoldung der Volksschullehrer am besten geordnet ist, herrscht Lehrermangel, wenn auch weniger als in anderen Ländern.

Für die Verwendung von Lehrerinnen tritt Nohl in seiner Reform-Pädagogik (siehe: Pädagogik I und II, 4) ein; „seitdem Pestalozzi in der Mutter die natürliche Lehrerin und Erzieherin des Kindes entdeckt und dadurch in dieser wichtigen Tätigkeit das Weib zu hohen Ehren gebracht hat, ist die Verwendung weiblicher Lehrkräfte in Familien und Schulen auf die Tagesordnung gekommen und wird auch von derselben nicht verschwinden, bis die Parität der Geschlechter auf diesem Gebiete zur vollkommenen Durchführung gebracht ist". Auf den untersten Klassen der Volksschulen, wo die Geschlechter noch vereinigt unterrichtet werden können, sollen nach Nohl Lehrer und Lehrerinnen verwandt werden; „nicht das Geschlecht, sondern die Brauchbarkeit muß hier entscheiden". Auf den oberen Klassen der Volksschule sollen nach ihm da, wo die Geschlechter getrennt werden, in den Mädchenklassen Lehrerinnen verwendet werden und ebenso in den mittleren und höheren Mädchenschulen. Wenn nun Nohl den unbrauchbaren Lehrer überall durch eine brauchbare Lehrerin ersetzt und den ersteren einem anderen Beruf, in dem er mehr leisten kann, zugewiesen haben will, so ist dies in der Theorie sehr schön, läßt sich aber schwerlich praktisch ausführen. In Amerika wird weitaus die Mehrzahl der Lehrstellen an den Volksschulen von Lehrerinnen versehen; in Massachusetts sind von 12000 Lehrstellen 11000 mit Lehrerinnen besetzt. Die Ursache liegt hier aber nicht darin, daß man die Frau für den Lehrberuf besonders geeignet hält, sondern weil die Männer keine Lust haben, sich dem schlecht bezahlten Lehrberuf zu widmen und anderwärts mehr verdienen. Man ist vielmehr hier „von der Anschauung, daß die Mädchenbildung zum Spezialbefugnis der Frauen gehöre, längst vollständig abgekommen; nicht etwa nur deshalb, weil die Frau die wissenschaftliche Beihilfe des Mannes nicht ganz entbehren konnte, sondern aus rein psychologischen Gründen. Es hat sich nämlich gezeigt, daß der ausschließliche und beständige Verkehr mit Lehrerinnen eine irritierende und zugleich ermüdende, die psychische Tätigkeit herabstimmende Wirkung auf die Mädchen ausübt. Demgemäß sucht man in solchen Anstalten, in welchen die Lehrstühle vorwiegend von Frauen besetzt sind, allmählich mehr Raum für die Männer zu schaffen". (Dr. Ziegler, Die Mädchenfachschulen in Amerika.) Von anderer Seite wird auf Grund statistischer Erhebungen betont, daß der weibliche Körper nicht stark genug sei, um auf die Dauer den schweren Beruf an Volksschulen mit starken Klassen auszuüben; man

weist auf die Erhebungen in Berlin, Stettin u. a. O. hin, welche ergeben haben, daß bei den Lehrerinnen viel mehr Urlaubsgesuche wegen Erkrankungen vorkommen, als bei den Lehrern. Auf der ersten Hauptversammlung bayerischer Lehrerinnen (1900) gestand selbst die Vorsitzende des Münchener Lehrerinnenvereins zu, daß der Stand der Beurlaubungen und Pensionierungen der Lehrerinnen ein verhältnismäßig hoher sei; auch sie suchte den Grund dafür in dem schwächeren Organismus des Weibes, der noch durch die Ausbildung geschwächt werde.

Im Jahre 1896 beantragte der schleswig-holsteinsche Provinzial-Lehrerverein, auf dem Deutschen Lehrertag die Frage der Verwendung weiblicher Lehrkräfte in der Volksschule zur Beratung zu bringen, weil nach seiner Ansicht „der deutschen Schule eine Gefahr in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit, auf gesunde methodische Fortentwicklung und auf charaktervolle Selbständigkeit des Lehrkörpers erwachse; die Delegierten lehnten jedoch das Thema ab. Von der Tagesordnung der Beratungen der Einzelvereine ist das Thema jedoch nicht verschwunden; auch die Lehrerinnen suchen nicht bloß das bereits eroberte Feld zu behaupten, sondern auch dasselbe zu vergrößern. Man kann nicht behaupten, daß auf beiden Seiten mit derjenigen Sachlichkeit gekämpft worden wäre, die für jeden Kampf wünschenswert ist; die Lehrer unterschätzen gar oft die Kraft und individuelle Wirksamkeit der Lehrerinnen, und diese überschätzen beide gewöhnlich. Die Lehrerinnenfrage ist eben ein Teil der Frauenfrage und muß auch als solcher behandelt werden; aus dem Wesen der Frau und der Erziehung der weiblichen Jugend muß die Frage behandelt werden, und nicht vom Gesichtspunkt des Wettbewerbes im Kampfe ums Dasein. In einem Teil des Lehrerstandes faßt man die Frage auch von diesem höheren Gesichtspunkte auf; so haben von 73 Zweigvereinen des „Pommerschen Provinzial-Lehrerverbandes“ 71 die Ansicht vertreten, daß die Mitarbeit der Frau an der Schulerziehung sehr zu schätzen sei, daß aber dem Manne dabei die dominierende Stellung gehöre. Man erkennt dagegen an, daß die öffentliche Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, also im Kindergarten, ganz der Frau gehöre; auch ihre Verwendbarkeit in den unteren Mädchenklassen, etwa im 1.—4. Schuljahre, wird im großen und ganzen zugestanden, während dies für die oberen Klassen nur als eine Ausnahme betrachtet werden soll. Ferner müßte man in Betracht ziehen, daß es in der Natur des Weibes liegt, daß viele in einem gewissen Alter, etwa mit dem fünfzigsten Lebensjahr, anfangen, für den Lehrberuf nicht mehr geeignet zu sein; die Gehaltsverhältnisse müßten sich daher bei den Lehrerinnen so gestalten, daß in diesem Alter die Pensionierung erfolgen könnte. Es darf auch nicht übersehen werden, daß ein größerer Prozentsatz bei den Lehrerinnen als bei den Lehrern ohne inneren Beruf in den Lehrdienst tritt; die Not des Lebens, der Kampf ums Dasein hat sie hineingetrieben, und sie verlassen ihn auch gerne, wenn sich irgendwie eine anderweitige Versorgung für sie findet. Daß diese in der Schule nicht ihren Platz ausfüllen, ist leicht erklärlich; noch schlimmer ist es, wenn sie aus sogenannten besseren Familien stammen, eine Stelung an einer höheren Mädchenschule nicht erhalten haben und sich nun mit dem Volke herumplagen müssen, für das sie weder Interesse noch Verständnis haben. In jedem Falle aber muß die Regierung, welche Lehrerinnen im Schuldienste verwendet, auch für deren ordnungs- und zeitgemäße Ausbildung sorgen; die private Vorbildung ist hier ebensowenig zulässig, als sie seit fast hundert Jahren im Lehrerstand nicht mehr zulässig ist. Entschieden bekämpfen muß daher der Lehrerstand die An-

stellung von Schulschwestern, welche von Orden ausgebildet werden und von deren Ausbildung der Staat sich höchstens durch die Anwesenheit eines Staatskommissars bei der Prüfung überzeugt, wie das z. B. in Bayern eingeführt werden soll; eine Prüfung zeigt höchstens die erworbenen Kenntnisse, aber nicht den die Bildung beherrschenden Geist, die eingepflanzte Welt- und Lebensanschauung.

Prof. Zimmer hat auf Grund statistischer Erhebungen in der Zeitschrift „Die christliche Welt" behauptet, daß die Geisteskrankheit eine Berufskrankheit der Lehrerinnen sei; Fräulein Ohnesorge zeigt nun in derselben Zeitschrift, daß sein statistisches Material jeder fachmännischen Sichtung entbehre, indem es Erzieherinnen, Instituts-, Musik-, Sprachlehrerinnen, Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen zusammenwerfe. Hierzu kommt noch, wie die „Lehrerin" erörtert, daß oft „Lehrerinnen mit 30, 35, ja 40 Lebensjahren ins öffentliche Amt treten, in ihrer Kraft gebrochen durch schwere Familienschicksale oder durch andere Erwerbstätigkeit"; auch sind ohne Zweifel die Jahre, in welchen der weibliche Organismus in eine neue Entwicklungsstufe übertritt, auch für den kräftigsten Frauenkörper gefährlich. Immerhin dürfte demnach eine statistische Zusammenstellung über den Gesundheitszustand der Lehrerinnen unter Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse angezeigt erscheinen, um auf Grund derselben etwaige Mißstände abzuschaffen; eine solche sucht Dr. R. Wichmann, ein Fachmann auf dem Gebiete der Nervenleiden, durch Fragebogen aufzustellen (Die Lehrerin, 1901, 6).

Der Lehrermangel wird immerhin die Regierungen nötigen, mehr wie seither die Verwendung weiblicher Lehrkräfte ins Auge zu fassen; hierzu tritt dann noch die geringe Bezahlung. Der konservative Abgeordnete Schall sagte diesbezüglich im preußischen Abgeordnetenhaus: „Bei dem herrschenden Lehrermangel muß ich wiederholt darauf hinweisen, daß es überaus wünschenswert wäre, wenn mehr und mehr junge Lehrerinnen sich entschlössen, besonders auf dem Lande als Lehrerinnen tätig zu sein, als zweite oder dritte Lehrerin an mehrklassigen Schulen unter Leitung eines tüchtigen ersten Lehrers. Es würde das für das Land ein großer Gewinn sein, und da wir ja bei unseren ländlichen Schulen selbstverständlich weiter daran festhalten müssen, daß Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden — hier liegen die Verhältnisse natürlich ganz anders wie bei den höheren Schulen —, so würde es nach meiner Meinung durchaus wünschenswert sein, daß neben einem Lehrer auch eine Lehrerin stände, die durch ihr Geschlecht den Schülerinnen in der Schule näher stände und, wie der Lehrer Vaterstelle, so gewissermaßen Mutterstelle bei ihnen vertrete. Es wird das freilich nur erreichbar sein, wenn man das Ziel im Auge behält, die Lehrerinnen, an die pädagogisch und didaktisch fast die gleichen Forderungen gestellt werden wie an die Lehrer, sowohl in Volksschulen als auch in höheren Töchterschulen, auch entsprechend höher zu besolden. Ich will nicht die Forderung hier aussprechen, weil ich von hier aus nicht übersehen kann, ob sie durchführbar ist, ich will auch nicht entscheiden, ob sie vollständig gerechtfertigt wäre, nämlich die Forderung, daß Lehrer und Lehrerinnen bei gleichen Leistungen auch gleich besoldet werden müßten; aber das, glaube ich, wird an dieser Forderung doch als berechtigt anerkannt werden müssen, daß der Unterschied in der Besoldung kein so großer sei und bleibe, wie er augenblicklich ist. Es gilt das sowohl von Stadtschulen als auch von Landschulen." Wenn aber dieser Wunsch des Abgeordneten Schall seitens der maßgebenden Faktoren erfüllt wird, dann werden die letzteren vielleicht eine Berechnung darüber

anstellen, ob ihnen dann die Lehrerinnen nicht teurer zu stehen kommen wie die Lehrer — und dann vielleicht etwas weniger für Lehrerinnen begeistert sein.

V. Schulverwaltung.

Das Ringen und Streben der Bildungsarbeit im 19. Jahrhundert richtet sich sowohl nach außen, nach Verbesserung ihrer Organisation, als nach innen, nach methodischer Vervollkommnung; beides, äußere Formen und innerer Betrieb, stehen im engsten Zusammenhang miteinander, bedingen sich gegenseitig. Da die äußere Organisation des Schulwesens Sache der Schulverwaltung ist, so sind hier vielfach die Ansichten von Staatsmännern maßgebend; infolgedessen gewinnen gar oft die politischen Parteien hier einen Einfluß, der unheilvoll für die Entwicklung des Schulwesens ist. Familie, Gemeinde, Kirche und Staat machen bekanntlich Anspruch auf das Eigentumsrecht der Schule; ihre Interessen und Rechte zu vereinigen durch eine gerechte Abwägung der Rechte und Pflichten eines jeden Interessenten, das ist hier das zu lösende Problem. Seit der Reformation hat der Staat sich allmählich zum Herrn des Bildungswesens gemacht und Familie, Gemeinde und Kirche in dieser Hinsicht in seinen Dienst genommen, resp. denselben eine ihm untergeordnete Stellung in der Verwaltung des Bildungswesens angewiesen; die Schulpflicht war infolgedessen eine Konsequenz der allgemeinen Wehrpflicht und des allgemeinen Wahlrechts. Dies entspricht der Ansicht, daß das Bildungswesen zwar eine individuelle Grundlage hat, aber seine Ziele und Aufgaben durch das soziale Ganze, dem der Einzelne angehört, den Staat, erhält; das Verhältnis der bezeichneten Faktoren zu diesem sozialen Ganzen bestimmt den Anteil derselben an der Schulverwaltung. Es läßt sich leicht erklären und verstehen, daß über die Frage, ob die Schule Staatsanstalt sein dürfe oder müsse und über die Beteiligung des Staates, der Familie, Gemeinde und Kirche an der Schulverwaltung die Ansichten der Schul- und Staatsmänner noch auseinandergehen; die gewordenen und bestehenden Verhältnisse in der Schulverwaltung werden daher von den verschiedenen Schul- und Staatsmännern verschieden beurteilt. Man hat die gewordenen und bestehenden Verhältnisse erst dann einer kritischen Betrachtung unterworfen, als die Pädagogik eine Wissenschaft geworden war. Herbart befürchtet, daß der Staat zu sehr seine eigenen Bedürfnisse nach einer Mannigfaltigkeit von Beamten und Bürgern berücksichtigen und dadurch die Einheit des Schulwesens schädigen werde; auch liegt nach ihm die Gefahr nahe, daß bei der Beteiligung des Staates an der Erziehung nicht der Erzieher als Künstler, sondern der Staatsmann die entscheidende Macht sein werde. Ihm schließen sich Mager, Ziller und Stoy an; ganz besonders aber hat Dörpfeld das Staatsschulwesen bekämpft. Hingegen sind Waitz, Diesterweg und andere namhafte Schulmänner energisch für das Staatsschulwesen eingetreten, ohne zu übersehen, daß dasselbe in seiner gewordenen und bestehenden Gestaltung recht bedenkliche Mängel und Fehler hat. Aber auch Staatsrechtslehrer wie Mohl, Lorenz v. Stein u. a. haben sich mit der Frage beschäftigt, und es ist ein Verdienst von Dr. A. Mann, daß er die Ergebnisse der staatswissenschaftlichen Forschungen für die Pädagogik verwertet hat (Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zueinander im Lichte der Staatswissenschaften seit Wilhelm von Humboldt, Langensalza, Beyer u. S. 1901). „Alle

staatlichen Bemühungen für das Bildungswesen sind hervorgegangen aus der mehr oder minder klaren Erkenntnis von dem hohen Wert und der großen Bedeutung, welche die Volksbildung für den Wohlstand und Sicherheit des Staates hat, von der Erkenntnis, daß der Stand der Volksbildung es ist, welcher einem Staate seine Stellung innerhalb der Reihe der übrigen Kulturstaaten anweist" (Dr. Mann a. a. O.); besonders wird aber der Wert der Volksbildung für den Staat in denjenigen Staaten geschätzt, in denen dem Volk ein Anteil an der Regierung durchs Gesetz gesichert ist; denn hier ist die Bedeutung der Volksbildung für die Wohlfahrt des Staates unmittelbar einleuchtend. Nicht minder wird von den Staatsrechtslehrern die Wichtigkeit der Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung eines Volkes anerkannt; man ist davon überzeugt, daß in dem auf wirtschaftlichem Gebiete entbrannten Wettstreite nur das höchste Maß geistiger Bildung den Sieg davonzutragen im stande ist. Je mehr, so legt der Staatsrechtslehrer Mohl dar, auf neue Entdeckungen und Erfindungen in der Mechanik neue vorteilhafte Verfahrungsweisen begründet werden, desto notwendiger ist für den Gewerbtreibenden ein gründlicher und umfassender Unterricht in diesen Kenntnissen. Und endlich wird auch die Bedeutung der sittlichen und religiösen Bildung für das Gedeihen des Staatswesens genugsam gewürdigt. Aus dieser Erkenntnis heraus erwuchs nun schon beim aufgeklärten Despotismus des 18. Jahrhunderts die Forderung: „Die Schulen sind Veranstaltungen des Staates", die in dem preußischen Landrecht zum klaren Ausdruck kommt. Man ging dabei, dem philanthropischen Zuge der Zeit folgend, von der Voraussetzung aus, daß das Wohl des Staates mit dem der Staatsangehörigen zusammenfalle; als eine der höchsten Aufgaben des Staates, seiner Fürsten und Beamten erschien daher die Erziehung der Jugend durch den Staat und für den Staat. Allein bald wurden auch Stimmen laut, welche sich gegen das Staatsschulwesen wandten, weil nach ihrer Ansicht durch dasselbe die individuelle Entwicklung des Menschen gefährdet werden könnte; W. v. Humboldt war es, der zuerst darauf mit Nachdruck hingewiesen hat. Er betont, daß man vor allen Dingen die Eigentümlichkeit des Menschen, die in seinen Kräften und Anlagen gegeben ist, ihm wahren muß, weil auf ihrer Grundlage sich der Charakter entwickelt; jeder Mensch muß sich daher nach Humboldts Ansicht aus sich selbst und um seiner selbst willen entwickeln. Aber er soll und darf nicht isoliert bleiben, weil er dadurch einseitig wird; durch Verbindung mit andern macht einer sich den Reichtum des andern zu Nutzen und entgeht so der Einseitigkeit. Mischt sich nun der Staat, so folgert Humboldt, in diese Entwicklung ein, so entsteht Einförmigkeit unter den Menschen, weil er sie seinem Zweck unterordnen will; seine überlegene Macht hemmt das freie Spiel der Kräfte, macht die Menschen unselbständig. Dadurch aber, so folgert er weiter, wird der sittliche Charakter geschädigt, denn dieser beruht auf Selbsttätigkeit; der Staat sieht mehr auf das Resultat der Menschenarbeit als auf diese selbst und die von ihr angewandten Mittel. Daher soll sich nach Humboldt der Staat aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger enthalten und nur auf ihre Sicherstellung unter sich und gegen auswärtige Feinde bedacht sein; nur zu diesem Zweck soll er die Freiheit der Menschen beschränken. Von diesem Gesichtspunkte aus soll sich nach Humboldt der Staat auch um die Erziehung bekümmern; öffentliche vom Staate angeordnete oder geleitete Erziehung hält er für bedenklich, weil sie eine bestimmte Form begünstigt und die Mannigfaltigkeit unterdrückt; die Erziehung aber soll das Individuum bilden und also die Mannigfaltigkeit

fördern, sie soll erst den Menschen an sich und nicht von Anfang an den Bürger im Auge haben. W. v. Humboldt kommt zu dem Schluß: „Oeffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muß." Aber er selbst hat, als er 1808 Departementschef des Unterrichts wurde, diese schroffe Forderung an den Staat nicht erfüllt, sondern hat sich angelegentlich um die Entwicklung des preußischen Unterrichtswesens bekümmert; die Not des Vaterlandes, das erwachte Nationalbewußtsein und die von Pestalozzi der Pädagogik gegebenen Richtlinien haben ihm wohl die Einseitigkeit seines Schlusses zum Bewußtsein gebracht. So beachtenswert demnach auch seine Darlegungen sind, so kann es sich doch nur darum handeln, die staatliche Erziehung so zu gestalten, daß dadurch die freie, selbsttätige, vielgestaltige und originale Entwicklung der Individuen nicht behindert wird; von diesem Gesichtspunkte aus haben besonders Mohl und Lorenz v. Stein die Staatserziehung ins Auge gefaßt, denen sich im wesentlichen die späteren Staatsrechtslehrer angeschlossen haben.

Es ist schon genugsam nachgewiesen worden und dürfte daher wohl nicht mehr bestritten werden, daß eine völlige individuelle Erziehung des Menschen weder möglich noch wünschenswert ist; der Zögling wird in die Gesellschaft hineingeboren und in seiner Entwicklung von ihr mitbestimmt, die Gedankenwelt des Erziehers ist durch eine Jahrtausende lange Gedankenarbeit, die sich ihm durch den Umgang mit Menschen und deren Werke aufgedrängt hat, beeinflußt, und nur in der Gesellschaft erhält der Mensch seine Vollendung und Bestimmung. „Jeder Einzelne ist nach Stein im Leben des Geistes zugleich ein Resultat und ein mitwirkender Faktor der Bildung; jede Bildung des Einzelnen, jeder geistige Besitz steht in der Mitte der großen Kette, welche die geistige Welt aller untereinander verbindet." (Dr. Mann a. a. O.) Jeder Einzelne nimmt unter Beihilfe anderer von außen Bildungsstoffe in sich auf und verarbeitet sie gemäß der ihm eigenen Anlagen und Kräfte; dadurch aber wird er wieder zu einem Bildungsfaktor, der an der Gesamtbildung der Gesellschaft mitwirkt; „das Ziel der Erziehung ist das Bewußtsein, daß sich das Individuelle dem Gesamtleben einfügen und einen wesentlichen Teil seiner Erfüllung in der Hingabe seiner selbst an das Ganze suchen und finden müsse." (Dr. Mann a. a. O.) Der Staat aber ist nach L. v. Stein die zur selbständigen, selbstbewußten und selbsttätigen Persönlichkeit erhobene Gemeinschaft; sein Körper ist das Land, seine Seele das Volk, in beiden beruht seine Individualität; seine Selbstbestimmung aber kommt in seinem Oberhaupt, in seiner Verfassung und seiner Verwaltung zum Ausdruck. Die innere Verwaltung ist nach Stein ihrem formalen Begriff nach „die Gesamtheit derjenigen Tätigkeiten des Staates, welche dem Einzelnen die von ihm selber durch eigene Kraft und Anstrengung nicht erreichbaren Bedingungen seiner individuellen Entwicklung darbietet." (Dr. Mann a. a. O.) Denn die zum Bewußtsein gekommene Staatsidee erkennt, „daß das Maß und die Kraft ihrer Entwicklung in dem Maß und der Kraft der Entwicklung aller der Einzelnen gegeben ist, welche die Gemeinschaft des Staates bilden" (Dr. Mann a. a. O.); so wird das Maß der Bildung des Einzelnen zu dem Maß der geistigen Kraft der Gemeinschaft und die Verwaltung der Bildung somit zu einer selbständigen Aufgabe des Staates als Mittel zur Verwirklichung der Staatsidee. Darin liegt die Berechtigung des Staates auf die Verwaltung des Bildungswesens; sie ist nicht bloß ein Recht, sie ist auch eine Pflicht des Kulturstaates. Es muß dabei, soll der Einzelne sowohl wie der Staat zu seinem Rechte kommen, eine

gleichmäßige Berücksichtigung der individuellen und der sozialen Bedürfnisse, der individuellen Entwicklungsfreiheit wie des Hineinbildens in die staatliche Gemeinschaft stattfinden; Individuen und Gesellschaft, Staatsbürger und Staat haben daher bei ihrer Bildungsarbeit wechselseitig aufeinander Rücksicht zu nehmen und dieselbe so zu begrenzen, daß keine von beiden die Interessen des andern schädigt. „Es hat der Staat sich in seiner Bildungsarbeit gegenüber dem Individuum gewisse Schranken zu ziehen, damit dessen freie und originale Entwicklung nicht gehemmt wird; und anderseits hat das Individuum im Interesse der Bildung sich vom Staate gewisse Beschränkungen gefallen zu lassen, damit dessen Zweck erreicht und seine Idee verwirklicht werden kann." (Dr. Mann a. a. O.)

Da auch in der Gemeinschaft jeder Einzelne eine selbständige Persönlichkeit bleibt, die sich selbsttätig ihrem Wesen entsprechend entwickeln soll, so ist die Grenze für die Aufgabe des Staates in seiner inneren Entwicklung dadurch gegeben, „daß die Gemeinschaft dem Einzelnen nie darbieten darf, was er durch eigene Kraft sich erwerben kann; nicht die persönliche Entwicklung selbst, geistige, physische, wirtschaftliche oder soziale, sondern nur die Bedingungen derselben soll die Verwaltung geben." (Dr. Mann a. a. O.) Die Individualität muß sich also in erster Linie frei entwickeln können; daher dürfen der Bildung des Einzelnen vom Staate keine Schranken gesetzt werden. Der Staat darf daher keinen Bildungszwang in dem Sinne ausüben, daß er jede Privattätigkeit auf diesem Gebiete ausschließt und jeder Bildung die gleiche Form und den gleichen Inhalt gibt; es muß jedem Individuum die Freiheit gelassen werden, seine ihm von der Natur verliehenen Anlagen allseitig und in jeder ihm beliebigen Richtung auszubilden. Da die Familie die wichtigste Pflegstätte der Individualität ist, so darf sich der Staat vor allen Dingen nicht in die Familienerziehung einmischen, so lange dieselbe nicht bedenkliche Mängel und Fehler zeigt, wo die Familie sich also zur Erziehung nicht unfähig zeigt; je mehr sich diese Unfähigkeit zeigt, desto mehr darf und soll der Staat durch Krippen, Bewahr- und Besserungsanstalten und Kindergärten die Familienerziehung unterstützen und ergänzen oder gar ersetzen. Denn der Staat ist eine große Familie und hat über die Einzelfamilien als Glieder derselben zu wachen; dazu hat er Pflicht und Recht. Aber „rechte Staatsweisheit darf nicht daran denken, durch unnötige Eingriffe die Wirksamkeit dieses wichtigsten und für alle Erneuerung des Volkslebens bedeutendsten Kleinstaates, wie es jede Familie sein soll, zu schmälern; denn der Staat würde dadurch die wesentlichste Grundlage der Familie, die Einheitlichkeit, stören und so den Grundpfeiler eines gesunden Staates erschüttern." (Dr. Stoy, Staat, Schule und Erziehungsanstalt; Leipzig, Engelmann, 1901.) Von diesem Gesichtspunkte aus muß der Staat auch die öffentlichen und privaten Erziehungsanstalten betrachten, die überall da vorhanden sein müssen, wo die Familienverhältnisse der rechten Erziehung nicht günstig sind und wo es der Schule nicht gelingen will, den Schüler zu einer befriedigenden Entwicklung zu bringen.

Da der Staat heute noch nicht voraussetzen kann und darf, daß alle Eltern ohne Zwang ihren Kindern eine solche Bildung zukommen lassen würden, wie sie das Gesamtwohl erfordert, zumal der Wert der Bildung nicht so augenfällig ist wie der der materiellen Güter, so hat er mit Recht den Schulzwang eingeführt, wodurch er die Eltern nötigt, ihren Kindern eine gewisse elementare Bildung mit auf den Lebensweg zu geben, die das Kind sicher fordern würde, wenn es die nötige Reife besitzen würde; der Staat übt also hier nur sein Recht als Oberhaupt der Gesamtfamilie,

als Obervormund der Recht- und Schutzlosen aus, das er um so mehr ausüben muß, weil es eine Bedingung für das Gedeihen der Gesamtheit ist. „Das Wesen der Schulpflicht," sagt Stein, „beruht darauf, daß die Möglichkeit des Erwerbes der elementaren Bildung weder von dem Besitze von Vermögen (unentgeltlicher Unterricht) noch von der zufälligen Absicht der Eltern abhängig sein darf, da der Besitz dieser Kenntnisse die absolute Bedingung alles geistigen Lebens und damit die Voraussetzung der Entwicklung jeder Persönlichkeit ist; jeder Einzelne aber ist Teil der Gemeinschaft, und Leben und Kraft der Gemeinschaft hat ihr Maß in dieser Entwicklung des Einzelnen." (Dr. Mann a. a. O.) Neben der öffentlichen, vom Staat gegründeten und geleiteten Schule müssen aber auch Privatschulen, von Einzelnen oder Gemeinden gegründet und unterhalten, gestattet sein; obwohl der Staat über dieselben die Oberaufsicht zu führen hat, soll er ihnen in der äußeren und inneren Organisation doch die möglichst größte Freiheit gewähren. Gerade in ihnen wird der pädagogische Fortschritt eine Stätte finden; neue Methoden werden leichter als in Staatsschulen erprobt werden können. Aber auch in den letzteren sollte dies möglich gemacht werden; auch hier sollte der Staat nur allgemeine Richtlinien in organisatorischer und methodischer Hinsicht geben. Besonders aber soll er hier der Gemeinde ihren berechtigten Einfluß lassen, damit den lokalen Verhältnissen und Bedürfnissen im Schulwesen Rechnung getragen werden kann. Ganz besonders darf aber der Staat die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung nicht beschränken; die Wissenschaft und ihre Lehre muß frei sein. Hier darf sich der Staat in keiner Hinsicht von der Kirche dadurch beeinflussen lassen, daß diese darin eine Gefahr für die Religion erblickt; wohl ist die Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre eine Gefahr für den Klerikalismus und Dogmatismus, aber nicht für die Religion, weil Wissenschaft und Religion nicht im Gegensatz zueinander stehen. Gar oft hat der Staat in dieser Hinsicht seine Aufgabe, sein Recht und seine Pflicht verkannt; er hat nicht selten „die Schule für eine Veranstaltung angesehen, die vor allen Dingen berufen ist, gewisse Anschauungen der leitenden Staatsmänner oder eines bestimmten Staatssystems verwirklichen zu helfen... Glaubte man in bibelfester Rechtgläubigkeit das Heil des Volkes zu erblicken, so wurden die weitgehendsten einseitigen Verordnungen erlassen und harter Zwang ausgeübt." (Dr. Stoy a. a. O.) Der Staat kann die Gründung konfessioneller Privat- oder Gemeindeschulen nicht hindern, wenn seine Beihilfe dazu nicht beansprucht wird; aber er muß dann auch konsequent sein gegenüber den Forderungen anderer Gemeinschaften und wird darüber zu wachen haben, daß in denselben in jeder Hinsicht seinen Forderungen an Erziehung und Bildung der Staatsbürger nachgekommen wird. Der Staat selbst als Anstalt und Organismus gehört keiner Kirche an; er kann daher auch keine konfessionelle, sondern nur simultane Schulen gründen und unterhalten. Bei diesen kann der Staat der Kirche nur eine Mitwirkung in der Schulverwaltung gestatten, niemals ihr aber die Herrschaft oder Leitung in derselben übertragen oder gar überlassen. Der Staat wird am besten auf diesem Gebiete sich mit der Kirche in Frieden auseinandersetzen, wenn er in der Schule seinen eigenen Haushalt einrichtet, wenn er einen konfessionslosen Sitten- und Religionsunterricht durch die Lehrer erteilen läßt und den konfessionellen Religionsunterricht der Kirche überläßt; so lange das nicht der Fall ist, werden die Grenzstreitigkeiten nicht aufhören. Der Staat hat, wie hervorgehoben, nur das Recht, die Aneignung der elementaren Bildung als Grundlage aller höheren Bildung von jedem

Staatsbürger zu erzwingen; was bezüglich der allgemeinen Bildung über diese elementare hinausgeht, muß er der Freiheit des Einzelnen überlassen und kann und darf nur hier unterstützend und fördernd eingreifen; auch die Gemeinde als Glied des Staates darf darüber nicht hinausgehen. Weiterhin hat der Staat aber auch das Recht und die Pflicht, von jedem Staatsbürger, der sich einer besonderen Lebensaufgabe, einem besonderen Berufe mit der Absicht widmet, denselben in der Gesamtheit auszuüben, die Aneignung einer besonderen Berufsbildung zu fordern; denn der Einzelne tritt durch seinen Beruf in den Dienst der Gesamtheit, macht das Gedeihen derselben von sich abhängig. Der Einzelne ist nicht in der Lage, vor Ergreifung des Berufes zu beurteilen, welche Fähigkeiten auf der betreffenden Kulturstufe zur Ausübung desselben nötig sind; hier muß der Staat als der Einsichtsvollere Vorschriften und Richtlinien geben. Darauf beruht das Prüfungswesen; als Konsequenz aus demselben folgt, was jedoch noch heute im Staate nicht immer der Fall ist, „daß die durch die öffentliche Prüfung bestätigte Bildung auch ein Vorrecht zur Ausübung des Berufes gegenüber denen geben muß, die eine solche Berufsbildung nicht durch eine Bildung konstatiert haben". (Dr. Mann a. a. O.) Und endlich hat der Staat darüber zu wachen, daß auf allen Bildungsanstalten, seien es öffentliche oder private, der Unterricht so erteilt wird und erteilt werden kann, wie es das Gedeihen der Gesamtheit fordert, damit die Erlangung der geforderten Bildung möglich ist; hieraus entspringt das Aufsichtsrecht des Staates über das gesamte Schulwesen.

Ueber die Haltung des verstorbenen preußischen Finanzministers v. Miquel zum Zedlitzschen Schulgesetzentwurf bringt Freiherr von Zedlitz und Neukirch eine auf genauer Sachkenntnis beruhende Darstellung im „Tag". Er wollte dem von Windthorst bereits angekündigten Kampf um die Schule durch den Erlaß eines Volksschulgesetzes vorbeugen; dieses Gesetz mußte nach seiner Auffassung, um den angegebenen Zweck zu erreichen, ohne den Fundamentalsatz des preußischen Schulrechts, wonach die Schule eine Veranstaltung des Staates ist, aufzugeben, den Auffassungen der hochkirchlichen Elemente im evangelischen und katholischen Lager soweit entgegenkommen, daß diese für das Gesetz eintraten. Von diesem Gesichtspunkte aus trat er dem Zedlitzschen Schulgesetzentwurf gegenüber; er hoffte, „ihn durch Beseitigung seiner bedenklichen Bestimmungen den Mittelparteien annehmbar zu machen, ohne dabei doch Zentrum und Konservative vor den Kopf zu stoßen". Erst durch den Gang der Kommissionsverhandlung und die öffentlichen Kundgebungen gewann v. Miquel die Ueberzeugung, daß man aus einem aus einheitlichem Guß gearbeiteten Werk nicht beliebig Steine herausnehmen und durch andere ersetzen könne; das Gesetz konnte nur als Ganzes angenommen oder abgelehnt werden. Als er zu dieser Erkenntnis kam und auch die Verständigung mit der Mittelpartei fehlschlug, da bestimmte er den König, den Entwurf zurücknehmen zu lassen. Es ist unter diesen Umständen sehr zweifelhaft, ob sich in absehbarer Zeit in Preußen ein Schulgesetz zu stande bringen läßt, welches die Schule von den Fesseln der Kirche freihält; daher ist auch so lange nicht daran zu denken, daß in Preußen das Unterrichtsministerium vom Kultusministerium getrennt wird, als bis die politische Herrschaft der Konservativen, die in dieser Hinsicht dem Zentrum die größten Liebesdienste leisten, beseitigt ist. Es sind dies leider Tatsachen, die man im Interesse der Volksbildung bedauern muß, die man aber nicht ändern kann; ob man sie von maßgebender Stelle aus nicht ändern könnte, ist eine andere Frage. Konservative und Zentrum arbeiten Hand

in Hand an der Konfessionalisierung der Schulen und der Schulaufsicht; die preußische Regierung leistet ihnen dabei Handlangerdienste und überliefert so tatsächlich die Schule immer mehr der Kirche, wenn sie auch dem Namen nach eine Veranstaltung des Staates bleibt. Es ist fast unbegreiflich, daß die maßgebenden Faktoren im Staate nicht endlich nach so vielen Erfahrungen, welche die Geschichte des Schulwesens ihnen bieten kann, zu der Einsicht kommen, daß sie damit das Fundament des Staates, die Einheitlichkeit der Welt- und Lebensanschauung, vollständig untergraben; „denn dem Staate," sagt der Staatsrechtslehrer Dr. Preuß, „muß doch wohl daran liegen, nicht die Trennung und gegenseitige Entfremdung seiner Bürger anzustreben, sondern das Einigende zu hegen und zu pflegen".

Im preußischen Kultusministerium ist der Entwurf eines Gesetzes über die „Schulpflicht" ausgearbeitet und den Provinzialbehörden zur Aeußerung übergeben worden; der neuen Landtagssession soll dann das „Schulpflichtgesetz" zur Genehmigung vorgelegt werden. Die wichtigsten Bestimmungen dieses Gesetzes sind nach Mitteilungen der Zeitungen: „Die Schulpflicht beginnt mit dem auf das 6. Lebensjahr folgenden Aufnahmetermin. Die Regierung kann den Beginn aus örtlichen Gründen bis zu einem Jahre, der Kreisschulinspektor aus persönlichen Gründen (wegen zurückgebliebener körperlicher oder geistiger Entwickelung) auf angemessene Zeit hinausschieben. Die Entlassung erfolgt mit dem auf das 14. Lebensjahr folgenden Entlassungstermin. Die Regierung bestimmt, ob die Entlassung einmal oder zweimal im Jahre stattfindet. Bei nur einmaliger jährlicher Entlassung werden die Kinder auf Antrag der Eltern mit dem Schluß des ersten Halbjahrs entlassen, falls sie dann das 14. Lebensjahr bereits vollendet haben. Blinde und taubstumme Kinder sind der Schulpflicht unterworfen, soweit besondere Veranstaltungen für ihren Unterricht bestehen. Für taubstumme Kinder dauert das schulpflichtige Alter bis zum vollendeten 16. Lebensjahre. Zum Besuch der Volksschulen sind diejenigen Kinder nicht verpflichtet, welche im Inlande andere öffentliche Schulen besuchen oder von Hauslehrern nach einem mindestens die Ziele der Volksschule erreichenden Lehrplan unterrichtet werden. Schulpflichtige Kinder können der Schule zwangsweise auf Anordnung der Regierung zugeführt werden, wenn sie ohne genügenden Grund den Schulbesuch beharrlich versäumen. Eltern bezw. ihre Vertreter, Dienst- oder Lehrherren, welche es unterlassen, die ihrer Obhut unterstehenden Kinder zum Schulbesuch anzuhalten, werden für jeden Tag der Versäumnis mit Geldstrafen von 10 Pf. bis 2 M., im Unvermögensfalle mit Haft von 3 Stunden bis zu 2 Tagen bestraft. An Stelle der Haft kann die Leistung von Gemeindearbeiten treten. Arbeitgeber, welche schulpflichtige Kinder während der Schulzeit beschäftigen, werden mit 1 bis 150 M. bestraft. Die Eltern und deren Stellvertreter sind zur Beschaffung der Lehrmittel und des Materials für weibliche Handarbeiten verpflichtet. Andernfalls erfolgt die Beschaffung durch den Schulverband, welcher zur Zwangsbeitreibung der Kosten von den Eltern 2c. berechtigt ist." Wenn wir auch den Beginn der Schulpflicht auf die Zeit nach Vollendung des 7. Lebensjahres hinausgeschoben wünschten, weil die körperliche und geistige Reife im allgemeinen dies fordert, so wollen wir doch anerkennen, daß man mit dem im obigen Entwurf angesetzten Termin z. B. sich zufrieden geben kann. Aber entschieden beanstanden müssen wir die Bestimmung über die Entlassung, besonders den Zusatz, daß auf Antrag der Eltern Kinder nach dem ersten Halbjahr aus der Schule entlassen werden können, wenn sie das 14. Lebens-

jahr bereits vollendet haben; denn durch diese Bestimmung wird eine pädagogisch vernünftige Schulorganisation und Gestaltung des Lehrplans geradezu unmöglich gemacht, resp. müssen solche Kinder mit einer (relativ) unabgeschlossenen Bildung aus der Schule entlassen werden. Die Bestimmung, daß die Entlassung nach achtjährigem Schulbesuch stattfinde, würde alle diese Unzuträglichkeiten verhüten.

Aus den angegebenen Rechten und Pflichten des Staates bezüglich der von jedem Staatsbürger zu fordernden allgemeinen und beruflichen Bildung entspringen aber Verpflichtungen seinerseits bezüglich der Errichtung und Unterhaltung der betreffenden Veranstaltungen zur Erwerbung derselben; hier muß er sich hinsichtlich des Umfanges der Verpflichtungen mit der Familie und Gemeinde auseinandersetzen, denen er entsprechende Rechte in der Schulverwaltung eingeräumt hat. „Die Schullast, welche die Herstellung und Einrichtung der Schulen, also die Sorge für die Schulgebäude, die Lehrerwohnungen, das nötige Schulinventar und die Besoldungen der Lehrer und Schuldiener umfaßt, liegt zunächst nach natürlichem Recht denen ob, die von der Schule einen Nutzen haben, also den Familien, Körperschaften, Gemeinden, erst im Unvermögensfalle dem Staate; je nach den Arten der Schulen haben diese einzelnen Korporationen ein größeres oder geringeres Interesse und demnach auch eine engere oder weitere Unterhaltungspflicht". (Dr. Mann a. a. O.) Daraus geht hervor, daß in erster Linie der Staat bei der Schaffung und Unterhaltung derjenigen Anstalten mit seiner Hilfe eintreten muß, welche die elementare Bildung vermitteln, also bei der allgemeinen Volksschule; private Veranstaltungen neben ihr (Privatschulen, Vorschulen) sind demnach nicht aus öffentlichen Mitteln, sondern aus privaten (Schulgeld) zu errichten und zu unterhalten. „Nach dem allgemeinen Prinzip aller Verwaltung tritt nach Stein die Staatsgewalt nur da ein, wo die Bedingungen der individuellen Entwicklung durch den Einzelnen nicht mehr geschaffen werden können; dies allgemeine Prinzip gilt auch für jeden Teil der Verwaltung, also auch für das Unterrichtswesen." (Dr. Mann a. a. O.) Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet dürfte es wenigstens sehr fraglich erscheinen, ob in der allgemeinen Volksschule neben unentgeltlichem Unterricht auch unentgeltliche Lehrmittel zu gewähren seien; dagegen versteht sich dasselbe für alle Armen von selbst, auch sollte dem Armen oder wenig Bemittelten, der die nötige Begabung und den nötigen Fleiß hat, der Besuch höherer Lehranstalten so viel als möglich erleichtert werden. Bei den Berufsschulen wird naturgemäß der Staat wieder da am meisten mit seiner Hilfe eintreten, wo er am meisten verpflichtet ist, bei den Fortbildungsschulen und Bildungsanstalten für Lehrer an Volksschulen; fordert er von allen Staatsbürgern die elementare allgemeine und berufliche Bildung, so muß er die Erwerbung auch ermöglichen. Und dabei darf er mit den Mitteln nicht kargen; „haben wir Geld," sagt Dr. Stoy (a. a. O.) mit Recht, „für die kostspieligsten Repräsentationen und Expeditionen, für Kanonen, Kriegsschiffe, Förderung des Handels — alles wohlberechtigt —, so wird Deutschland auch nicht verarmen, wenn es für seinen Reichtum, seine Kinder und ihre Erziehung, die weitgehendsten Aufwendungen macht".

In Preußen geschieht die Verteilung der Schullasten im Anschluß an geschichtlich gewordene Verhältnisse noch sehr verschieden; im allgemeinen soll die Gemeinde (Hausvätergemeinde, politische Gemeinde, Schulgemeinde) die Schullast tragen, nicht der Staat. Durch die steigenden Verbesserungen der Volksschulverhältnisse sind natürlich auch die Kosten wesentlich gestiegen; während z. B. 1871 ein Schüler der Volksschule 14,27 M. kostete,

kostete 1891 derselbe 29,74 M. Von den 98 Mill. M. Schullasten (1891) hatten die Gemeinden 84 Mill. zu tragen; diese Last wird besonders drückend für Gemeinden in der Nähe großer Industriebezirke, in denen infolge des Freizügigkeitsgesetzes viele Arbeiter mit Familie wohnen, die in den nächsten Städten Beschäftigung haben. Deshalb drängt man in Preußen auf den Erlaß eines Schulunterhaltungsgesetzes; bezüglich desselben gab nun der Kultusminister im Abgeordnetenhaus folgende Erklärung ab: „Was das Schulunterhaltungsgesetz anbetrifft, so hat der Abgeordnete selbst hervorgehoben, welche Schwierigkeiten sich einem legislativen Abschluß dieser außerordentlich wichtigen Frage entgegenstellen. Ich füge hinzu, daß sorgfältige Vorbereitungen derjenigen Fragen stattgefunden haben, die sich namentlich auf die verschiedenartige Gesetzgebung in den einzelnen Landesteilen beziehen. Vor zwei Jahren hatte ich bereits die Ehre, Ihnen mitzuteilen, daß eine umfassende statistische Feststellung der materiellen Belastung der einzelnen Landesteile auf dem Gebiete der Schulunterhaltung notwendig geworden war, um die sehr wichtige Vorfrage zu entscheiden, ob und inwieweit es möglich ist, von Staats wegen eine Ausgleichung in der Verschiedenartigkeit der Unterhaltungslast der einzelnen Gemeinden in die Wege zu leiten. Dieser Punkt ist um so mehr von außerordentlicher Wichtigkeit, als das bisherige System dazu geführt hat, daß vielfach die am wenigsten leistungsfähigen Gemeinden mit Schullasten geradezu überbürdet sind. Da ausgleichend in den einzelnen Landesteilen einzutreten, ist unbedingt notwendig. Es ist aber ferner auch noch die Frage zu erörtern, ob es notwendig und richtig ist, nicht bloß das allgemeine Kommunalprinzip bei der Schulunterhaltungslast zur Anwendung zu bringen, sondern auch provinziale Eigentümlichkeiten zu berücksichtigen. Die Verhandlungen über diese Fragen haben wiederholt zu grundsätzlichen Erörterungen geführt, die noch nicht vollständig zum Abschluß gelangt sind. Ich bitte, die Versicherung entgegenzunehmen, daß nach wie vor die Unterrichtsverwaltung mit allen Kräften bemüht ist, diese so außerordentlich wichtige Frage zum Abschluß zu bringen und sich glücklich schätzen wird, wenn ein Gegenstand von dieser großen Tragweite endlich zum legislativen Abschluß in dem Sinne gelangen kann, wie er in diesem Hause hier vertreten ist."

Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts „steht als notwendiges, natürliches Korrelat dem vom Staate vorgeschriebenen und von der Gemeinde vollzogenen Schulzwange gegenüber; Staat und Gemeinde übernehmen mit dem ihnen von der Familie zugestandenen Rechte des Schulzwanges zugleich die Pflicht, in der ihnen gehörenden Schule für die jungen Staatsbürger und Gemeindeglieder zu sorgen, so daß die letzteren ungehindert der Arbeit in der Schule folgen, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft werden können". (Dr. Lummer.) Wie aber der Staat der Gemeinde einen Teil der Schullasten und Schulrechte überläßt, um ihr Interesse an der Volksschule wachzuhalten, so sollte auch der Familie ein, wenn auch kleiner Teil der Schullasten und Schulrechte aus demselben Grunde überlassen werden; wenn wir deshalb auch der Forderung der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts unbedingt zustimmen, können wir dies nicht hinsichtlich der Unentgeltlichkeit der Unterrichtsmittel. Wenn Dr. Lummers fordert, daß die Schule im Verein mit der Familie darauf hinwirken soll, „daß die Kinder die Lernmittel und Schulmaterialien mit größter Schonung behandeln und so als Gemeingut beachten und respektieren lernen", so befürchten wir auf Grund unserer Erfahrung, daß dieses Ziel nicht erreicht wird. Wir halten es vollständig

gerechtfertigt, daß wie der Staat armen Gemeinden die Schullast fast völlig oder völlig abnimmt, auch arme Familien die Lernmittel unentgeltlich erhalten; es kann dabei ja wohl kaum ganz vermieden werden, daß das unterstützte Kind beim Empfang der Wohltaten ein unangenehmes Gefühl hat, welches unter Umständen auch eine Schädigung des Charakters nach sich zieht. Allein wenn der Lehrer die Sache richtig anpackt, so können dieser Mißstand und seine üblen Folgen doch sehr abgeschwächt werden, wie sich auch die Störung des Unterrichts durch das mangelhafte Liefern der Unterrichtsmittel leicht beschränken läßt. Wir haben aber die Erfahrung gemacht, daß häufig solche Kinder, welche ihre Lernmittel aus öffentlichen Mitteln erhalten, diese nicht mit der geringsten Schonung behandeln, sondern ihre Bücher, Tafeln u. s. w. am meisten verbrauchen; das Elternhaus scheint so wenig wie die betreffenden Kinder das Bewußtsein zu haben, daß diese Lernmittel als Gemeingut zu schonen sind. Doch wollen wir damit ein abschließendes Urteil über die Unentgeltlichkeit der Lernmittel nicht ausgesprochen haben; die Erfahrung muß auch in dieser Hinsicht die Lehrerin sein. Wie der „Fränk. Kurier" berichtet, ist von 1901 an in Fürth (Bayern) zunächst für die beiden unteren Volksschulklassen die Lernmittelfreiheit zur Einführung gelangt, welche dann allmählich auf sämtliche Volksschulklassen ausgedehnt werden soll. Den Eltern bleibt es allerdings nach wie vor unbenommen, für ihre Kinder die Lernmittel selbst anzuschaffen; die Stadt bietet also die Lernmittelfreiheit bloß an, zwingt aber niemand, hiervon Gebrauch zu machen. Die Lernmittelfreiheit wird nur Kindern gewährt, die in Fürth wohnen und die Volksschulen daselbst besuchen. Die Lernmittel werden nur leihweise abgegeben, soweit es die Bücher betrifft; sie bleiben Eigentum der Schule bezw. der Gemeinde, und sind bei Wegzug von Kindern einzuliefern. Unentgeltlich verabreicht werden: Lesebuch, Religionsbuch, Rechenbuch, Sprachbuch und für die zweiten Klassen ein Singheft. Die Schüler der ersten Klasse erhalten jährlich zwei Schultafeln, die der zweiten Klasse eine Schultafel nebst Schwämmchen und Griffeln. Die Bücher werden in neuen Exemplaren ausgegeben; ihr Ersatz bei Verlust während des Schuljahres obliegt den Eltern, doch wird unbemittelten Eltern die Nachschaffung in der bisher geübten Weise erlassen. Federhalter, Federn und Hefte wollte die Kommission nur für die Arbeiten in der Schule verabreicht wissen, nicht aber für die Hausaufgaben, der Magistrat lehnte es aber ab, diesen Unterschied zu machen. Eine Bestimmung, wie lange die Bücher, welche für mehrere Klassen verwendet werden können, in Benützung bleiben sollen, wird erst getroffen, wenn die erforderlichen Erfahrungen darüber gesammelt sind. Der Bezug der Lernmittel erfolgt auf dem Submissionswege, und hierbei sind vorzugsweise Fürther Geschäftsleute zu berücksichtigen.

Die Schulaufsichtsfrage wird um so leichter und um so eher gelöst werden, wenn die Lehrerbildungsfrage in dem Sinne gelöst wird, daß die Vor- und Ausbildung der Lehrer gehoben und ihnen der Zugang zur Universität erleichtert wird; dann ist man wenigstens in der Lage, die Schulaufsichtsbeamten aus den Kreisen zu nehmen, die mit dem Lehrerstand kraft ihres Bildungsganges engere Fühlung haben; damit aber ist auch die Hauptbedingung für ein gegenseitiges Interesse und gegenseitiges Verständnis gegeben. Besonders gilt dies auch bezüglich des Lehrerstandes; je mehr die Bildung desselben gehoben wird, desto mehr Interesse und Verständnis wird er seiner Berufsarbeit entgegenbringen, desto mehr Interesse und Verständnis aber auch der Schulaufsicht; desto

weniger wird er seine Arbeit schablonen- und handwerksmäßig verrichten, sondern höhere Gesichtspunkte ins Auge fassen. Desto leichter wird er sich dann aber auch einer Schulaufsicht unterordnen, die von Männern aus seinen eigenen Reihen ausgeübt wird, die, zwar auch nicht unfehlbar, doch mit Interesse und Verständnis ihres Amtes walten. Flachsmänner gibt es heute doch wohl selten unter den Schulaufsichtsbeamten, wenigstens nicht mehr als Riemanns, Dierks und Konsorten unter dem Lehrerstand, und Flemmings finden sich wenigstens unter den Schulaufsichtsbeamten so viele als unter dem Lehrerstande. Daß eine Komödie, wie „Flachsmann als Erzieher", welche ja das große Publikum recht amüsiert hat, unter dem Lehrerstand solche Bewegung hervorrufen konnte, läßt — tief blicken! Wenn sich nur recht viele Lehrer mit dem Geiste Flemmings erfüllen ließen und recht viele davon in die Schulverwaltung gelangen würden, dann würde die Schule nicht schlecht dabei fahren; aber auch ein Flemming würde als Oberlehrer, Rektor und Schulinspektor seine — Anfechtungen haben, wenn sich in seinem Lehrerkollegium auch kein Riemann, Dierks und ähnliche Charaktere finden. Also nochmals — mehr Bildung, mehr gegenseitiges Interesse und Verständnis! Die Schule, die Jugend, die Erziehung und Bildung des Volkes muß im Mittelpunkt des Interesses stehen, nicht das eigene Ich; der Bildungsfrage, den heutigen Aufgaben der Schule und den heutigen Forderungen der Pädagogik muß man das nötige Verständnis entgegenbringen. Leider, es läßt sich nicht leugnen, wird ja vielfach noch in der Besetzung der Stellen in der Schulverwaltung gefehlt; „pädagogische Befähigung und genaue Sachkenntnis werden eigentümlicherweise nicht immer zu unerläßlichen Bedingungen für die Berufung in das wichtige Amt des Schulinspektors gemacht. Die Unterrichtsverwaltung behandelt das Volksschulwesen als eine Art subalternes Gebiet, zu dessen Leitung es eingehender Kenntnis der Einzelfragen nicht bedarf". (Muthesius, Schulaufsicht und Lehrerbildung; Pädag. Blätter 1901, H. 1.) Und wie langsam geht es mit der Reform der Lehrerbildung? Wenn nur auch hier einmal der deutsche Kaiser ein Machtwort sprechen würde! Gerade die Schulinspektoren, die aus dem Lehrerstande hervorgegangen sind, fühlen oft die Notwendigkeit einer Hebung der theoretischen und praktischen Bildung des Lehrerstandes am meisten und suchen nun das nachzuholen, was in der Ausbildung verfehlt worden ist; wenn sie dabei, wie es z. B. einem jungen Schulinspektor in Hessen passiert ist, nicht gerade den besten und richtigsten Weg einschlagen, so sollte man nicht gleich Lärm schlagen, sondern still mithelfen, um den Wagen ins rechte Geleise zu bringen. Wenn allerdings methodische Vorschriften gemacht werden, wie sie Kreisschulinspektor Dr. Wolffgarten in seinem Buch: „Der Lehrer im Unterricht" (Essen, Baedecker) mit der Begründung macht, daß sie für Lehrerinnen sind, „die nicht seminarisch vorgebildet sind und keinerlei methodische Anleitung erhalten haben", und für Lehrpersonen, „die zwar auf das Seminar gegangen sind, dort aber nur praktisch angeleitet wurden", dann soll man seitens des Lehrerstandes energisch protestieren gegen — solche Lehrpersonen! Tüchtige, gründliche, wissenschaftlich-volkstümliche und pädagogische Bildung, — das ist immer wieder der Kernpunkt, um den es sich dreht! Merkwürdigerweise stellt man in der Lehrerbildungsfrage heute die „pädagogische" Bildung nicht in den Vordergrund; man will Wissenschaft, als ob die Pädagogik keine Wissenschaft sei! Und dementsprechend fordert ja auch die Regierung bei der Berufung der Seminardirektoren, der Lehrer der Pädagogik, niemals den Nachweis der Befähigung zum Unterricht in der theoretischen und praktischen Pädagogik;

daher fehlt in den meisten Fällen, wie Muthesius (a. a. O.) mit Recht sagt, „der Seminarpädagogik die Befruchtung mit neuen Ideen und großen Gesichtspunkten". Diese fehlen infolgedessen auch meistens dem jungen Lehrer; es fehlt ihm die „pädagogische Grundstimmung". Will nun einer aus den Reihen der seminarisch gebildeten Lehrer, der sich von diesen neuen Ideen und größeren Gesichtspunkten hat befruchten lassen, die jüngeren und älteren Lehrer aus der Enge der traditionell fortgeerbten Unterrichtsdoktrin herausziehen, dann begegnen ihm Schwierigkeiten aller Art. Der Schulinspektor, der mit dem Bildungsgang des Volksschullehrers keine Fühlung hat, wird sich selten um diese Fortbildung nach „neuen Ideen" und „großen Gesichtspunkten" bekümmern; vielfach wird er dann als „guter" Mann bezeichnet, mit dem sich gut auskommen läßt. Und eine tüchtige und allseitige, theoretische und praktische Vorbildung in der Pädagogik muß man vor allen Dingen vom Schulaufsichtsbeamten fordern, im Interesse der Schule und des Lehrerstandes willen; er muß in der Lage sein, den Lehrerstand aus „der Enge einer traditionell gewordenen Anstaltsdoktrin" zu „neuen Ideen und großen Gesichtspunkten zu erheben". „Daß ein Mann an bedeutungsvoller Stelle der Arbeit, die unter seiner Leitung ausgeführt wird, das Gepräge seines Geistes aufdrücken möchte, ist leicht verständlich und bis zu einem gewissen Grad und unter der Voraussetzung, daß die Leitung durchaus der Idee entspricht, die der Arbeit zu Grunde liegt, für das Gelingen von Segen. Trifft aber diese Voraussetzung nicht zu, fehlt es dem Leitenden an der vollendeten Durchbildung des pädagogischen Gedankenkreises und damit den Lehrern gegenüber an dem Vollgewicht des Ansehens, so sind die Keime zu fortwährenden Konflikten gelegt. Wer sich mit speziellen Fragen des Unterrichts beschäftigt, ohne in dem Gesamtgebiet der Pädagogik hinreichend bewandert und im Besitz einer gesicherten Grundlage zu sein, der verfällt leicht in den Fehler, Dinge, die ihm neu und zweckmäßig erscheinen, allgemein für neu und zweckmäßig zu halten; da ihm die sicheren Maßstäbe der pädagogischen Wertschätzung abgehen, verwechselt er leicht Wesentliches und Unwesentliches, gelangt in seinem pädagogischen Denken auf Seitenwege und entfernt sich auf diese Weise immer mehr von einer gesunden und begründeten pädagogischen Anschauung." (Muthesius a. a. O.) Aber es fehlt oft selbst bei den maßgebenden Faktoren im Schulwesen der Pädagogik an Ansehen und Bedeutung; das Studium der Pädagogik betrachtet man oft gar nicht als ein wissenschaftliches Studium, das irgend einem Spezialstudium aus irgend einer Wissenschaft nur annähernd gleichkomme. Hat ein — Schulmann etwa eine Lokalflora herausgegeben, hat er vielleicht sogar noch eine seltene Pflanze in diesem Gebiet gefunden und genauere Angaben über deren Standort gemacht, oder hat er eine Schrift über eine Spezies der Diatomeen oder Infusorien verfaßt oder sogar ein Römerkastell ausgegraben und beschrieben, dann verdient er Titel und Orden und eine angemessene Stelle im Schulwesen; wer auf dem Gebiete der Pädagogik arbeitet, der wird als Geist zweiten oder dritten Ranges von oben herunter angesehen. Wundern kann das den Kenner unserer Verhältnisse nicht; der Lehrerstand ist dabei nicht ohne Schuld. Auf allen Gebieten des wirtschaftlichen und sozialen Lebens fordert man gebieterisch den Fortschritt, ehrt die Männer, welche ihn fördern, schätzt und unterstützt sie; auf dem Gebiete der Pädagogik dagegen begegnet man selbst seitens vieler Lehrer den auf wissenschaftlicher Basis beruhenden Reformvorschlägen mit Mißtrauen, bekämpft den Fortschritt als „marktschreierische Neuerungssucht", „Eingriffe in die Freiheit der Lehrerpersönlichkeit" u. s. w.

und begrüßt den Stillstand. Weder der Volksschule noch dem Volksschullehrerstande ist aber damit gedient, wenn in der Schulverwaltung und Lehrerbildung der Geistliche durch den Akademiker ersetzt wird; denn auch dem letzteren fehlt gewöhnlich das volle Interesse und Verständnis für die Hebung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes, — Ausnahmen gibt es auch hier —, das man erhält, wenn man von vornherein sich einem Beruf hingibt und nur ihm. Deshalb helfen uns auch die Akademiker nicht, die seminaristisch vorgebildet sind, dann sich aber ganz anderen, der Volksschule fern liegenden Studien hingeben und bei passender Gelegenheit eine höhere Stellung im Volksschulwesen einnehmen; aus dem Volksschullehrerstand direkt heraus durch direkte Fortbildung und nicht auf Umwegen muß der Fachmann im Volksschulwesen hervorgehen.

Es scheint uns eine völlig nebensächliche Frage zu sein, ob der Schulaufsichtsbeamte noch stundenplanmäßigen Unterricht zu erteilen hat, wie z. B. Seminardirektor Andreae es fordert, oder nicht; denn der Schulaufsichtsbeamte, der an seinem Platze ist, hat so viel Gelegenheit, fast täglich, zu unterrichten, daß es ihm an Erfahrungen und Uebung in dieser Hinsicht nicht fehlt. Wenn aber der betreffende Beamte einen größeren Schulkörper (Stadt oder Kreis) zu leiten hat, so kann er sich gar nicht an die Stunden binden; er muß sich dann so häufig vertreten lassen, daß Lehrer und Schüler dabei nicht zu ihrem Rechte kommen. Wir fanden in einer größeren Stadt in Süddeutschland an einer Schule mit ca. 30—40 Klassen einen solchen Schulleiter, der noch einen Gehilfen hatte; von Ostern bis Pfingsten gab er ca. 5 Stunden wöchentlich in der Klasse, dann übernahm der Gehilfe den ganzen Unterricht, den er aushilfsweise aber auch schon vorher hatte. Der Schulaufsichtsbeamte soll nicht bloß erkunden, ob das vorgeschriebene Wissen und Können vorhanden ist; er soll auch erkunden, wie es erworben worden ist. Will er aber dies erkunden, dann muß er methodisch zu Werke gehen und kann dabei dem zuhörenden Lehrer auch in geeigneten Fällen Richtlinien für die methodische Behandlung geben. Wo es nötig erscheint, muß er auch in der Lage sein, die Neubehandlung eines Stoffes in die Hand zu nehmen; namentlich bei jungen Lehrpersonen ist dies nötig. So bleibt der Schulaufsichtsbeamte beständig im Lehramt; und da er genötigt ist, sich den verschiedensten Klassen und Verhältnissen anzupassen, so ist seine Lehrarbeit eine allseitige und bietet ihm reichliche Gelegenheit zur Erfahrung und Uebung. Unerquicklich und schädlich für den Lehrerstand und seine Bestrebungen sind die Auseinandersetzungen über solche Fragen, wenn sie nicht mit der nötigen Sachlichkeit in der Presse geführt werden; geradezu verwerflich ist es, wenn die Erörterungen in die politische Presse hineingezogen und in einer Form geführt werden, welche die zu Grunde liegenden gemeinen Motive leicht erkennen läßt. Wenn die Anstifter solcher Erörterungen die Interessen der Schule und des Lehrerstandes im Auge hätten, so würden sie diese Wege zum Ausdruck ihrer persönlichen Interessen, die sie beeinträchtigt glauben, nicht betreten; denn sie schädigen beide ungemein, wie sie aus dem Munde sachlich Urteilender leicht vernehmen können.

Die konfessionellen Lehrervereine sind bezüglich der Schulaufsichtsfrage in einer recht üblen Lage; ihr pädagogisches Gewissen spricht für die Fachaufsicht, ihr kirchliches dagegen. Welches zuletzt den Sieg davonträgt, das zeigen die Vorgänge im katholischen Volksschullehrerverein in Württemberg im verflossenen Jahre. Auf seiner letzten Tagung hatte er sich im Prinzip für die Fachaufsicht ausgesprochen und seine diesbezüg-

lichen bescheidenen Wünsche in einer Petition niedergelegt; daß diese Beschlüsse der katholischen Kirche gegenüber äußerst vorsichtig und rücksichtsvoll abgefaßt waren, versteht sich bei einem katholischen Lehrerverein von selbst. Dennoch erhob die ultramontane Presse einen Kreuzzug gegen die unzufriedenen und ungläubigen Schulmeister; die katholischen Geistlichen erhoben die bittersten Anklagen und Vorwürfe und machten die Volks- und Bauernvereine gegen die Lehrer mobil. Die Landkapitel bedauerten aufs tiefste die „unbegreifliche Verkennung des wahren Wohls der Schule" und die „schwere Beeinträchtigung des natürlichen, dogmatischen und natürlichen Rechts der Kirche auf die Schule"; der Bischof selbst erhob seine warnende und klagende Stimme. Einzelne treue Söhne der Kirche im Lehrerstand taten denn auch sofort in Sack und Asche Buße; die Mehrzahl blieb — leider nur zunächst — fest und wählte als Zeichen des Festhaltens an den diesbezüglichen Beschlüssen den alten Vorstand wieder. Darüber geriet natürlich der Klerus in noch größere Aufregung; er griff zu den äußersten Mitteln, indem er einen Katholikentag einberief, welcher Stellung zu der Frage nahm. Obwohl es nun auch dem Katholikentag nicht gelang, einen Zentrums-Lehrerverein ins Leben zu rufen, der noch treuer zur Kirche halten sollte als der katholische Lehrerverein, so hat er doch seine Früchte getragen; 452 ultramontane Lehrer wandten sich in einer Adresse an den Bischof und sprachen darin ihre Unterwürfigkeit aus. Der Bischof hat sich natürlich über den Mannesmut dieser Getreuen gefreut, über die Lehrer, die ihr pädagogisches Gewissen dem kirchlichen zum Opfer bringen. Da bei der Ausschußwahl nur 353 zentrumsfreundliche Stimmen abgegeben wurden, so haben ca. 100 unterdessen ihr Gewissen einer Revision unterzogen zu gunsten der Kirche. Es sind dies die traurigen Folgen der Bildung von konfessionellen Lehrervereinen! Und nachdem die Hundert den Rückzug angetreten haben und nach Canossa gegangen sind, hat auch der Vorsitzende des katholischen Lehrervereins das Büßerhemd angelegt und sich zur Reise gerüstet, um sich wie „löblich" zu unterwerfen; seine mutigen Worte, die er noch anfangs Januar 1902 an seine Vereinsgenossen richtete und worin er die Zurücknahme der Beschlüsse zurückwies, waren — leider — nur Worte! Denn kaum waren einige Wochen vergangen, da war „die Zurücknahme der Beschlüsse unbedingt erforderlich"! Aber die Ausschußmitglieder sind, zu ihrer Ehre sei es gesagt, anderer Meinung. „Der Feldzug," berichtet die „Tägl. Rundschau", „der zum Sturze der liberalen Ravensburger Thesen über die Schulaufsichtsfrage von klerikaler Seite unternommen wurde, ist allem Anscheine nach gänzlich mißglückt. Oberlehrer Ruf, der Vorstand des katholischen Volksschullehrervereins, der im vollsten Widerspruche gegen seine bisherige Haltung die Zurücknahme der Ravensburger Beschlüsse für unbedingt erforderlich erklärt hat, hat das von klerikaler Seite so wohlgefällig aufgenommene Opfer seiner Ueberzeugung umsonst gebracht. Einer nach dem andern von seinen Offizieren läßt ihn im Stich. Heute erklärt der zweite Vorstand des katholischen Vereins in einer Zuschrift an das ultramontane Zentralorgan Württembergs, daß er seine bisher im Schulkampfe betätigte Anschauung auch fernerhin vertreten und daß, soweit er unterrichtet sei, der Lehrerausschuß den Antrag auf Zurückziehung der Ravensburger Sätze abweisen werde. Angesichts dieser Erklärung sagt das klerikale Blatt mit betrübter Miene: ‚Die Zurücknahme der Ravensburger Beschlüsse zur Schulaufsichtsfrage darf als gescheitert betrachtet werden.'" Wir wollen hoffen, daß sich nun auch die Zeitungsnotiz als Wahrheit erweist, daß nämlich ein Gesetzentwurf über die fachmännische Schulaufsicht bereits

alle Instanzen des Kultusministeriums durchlaufen hat und dem Gesamtministerium fertig vorliegt.

In Preußen hält ein großer Teil der Geistlichkeit — die katholische selbstverständlich ohne Ausnahme — an der geistlichen Schulaufsicht fest: „für uns Theologen," sagt der Abgeordnete Pastor Schall, „ist die Pädagogik ein Zweig unseres Wissens". Daß dieser Zweig meistens dürr ist und aus der Theologie auch keine Nahrung ziehen kann, sollte selbst ein Pastor wissen, wenn er sich auch nicht mit der Pädagogik als Wissenschaft beschäftigt hat. Geistliche, die ihren Beruf recht ergriffen haben und in demselben leben, sehen daher auch die Schulaufsicht als eine Bürde an; sie verlangen um der Religion, um der Seelsorge willen, daß sie ihnen abgenommen wird. Geschieht dies und sind Geistliche und Lehrer die rechten Männer, die ihren Beruf erkennen, so werden sie einträchtig Hand in Hand an der Erziehung der Jugend und des Volkes arbeiten; der Geistliche tritt dann auch dem Lehrer als Seelsorger gegenüber und nicht als Vorgesetzter. Aber die preußische Staatsbehörde will selbst die geistliche Schulaufsicht nicht aufheben; der Kultusminister hat in diesem Jahre weder die im verflossenen Jahre abgelehnten, noch neue Stellen für Kreisschulinspektoren gefordert; er mußte aus den Reihen der liberalen Abgeordneten sich diesbezüglich eine scharfe Kritik gefallen lassen und hören, daß er den Wünschen der rechten Seite und des Zentrums weiter entgegenkomme, als es wünschenswert sei. „Die Regierung," sagt der Abg. Kopsch (Rektor), „hat ja im vorigen Jahre die Erklärung abgegeben, daß sie ohne Schädigung der Schulverhältnisse in einer Reihe von Kreisen auf die Anstellung von Kreisschulinspektoren im Hauptamt nicht verzichten könne. Wenn also in diesem Jahre die Regierung in Rücksicht auf die vorjährigen Beschlüsse der Mehrheitsparteien in dem hohen Hause von Neuforderungen Abstand genommen hat, so geschieht das auf Kosten der Entwickelung der Volksschule in den betreffenden Kreisen." Die Freunde des Kultusministers zollten ihm Beifall, als er betonte, daß er bei „zweifellosem" Bedürfnis auch wieder weltliche Kreisschulinspektoren fordern würde; ob ein solches Bedürfnis vorliegt, das läßt sich der Kultusminister, wie er selbst sagt, vom Oberkirchenrat resp. vom Bischof sagen. Etwas anderes kann man nun auch von einem Kultusminister nicht erwarten, der sich seither schon dem Zentrum und den Konservativen so entgegenkommend verhalten hat; es wird wohl nicht lange dauern, dann wird er auch die heißesten Wünsche des Zentrums erfüllen und sich „auf den Weg der Revision der kirchenpolitischen Gesetzgebung begeben, ehrlich und aufrichtig", wie es im verflossenen Jahre der Abgeordnete Dauzenberg von ihm forderte, und wird dann auch nach dem Wunsche dieses Herrn „eine gründliche Revision auf dem Schulgebiete" vornehmen. Nach unserer Ansicht ist er schon auf dem besten Wege zu diesen Revisionen; stückweise wird sie vorgenommen, aber um so gründlicher! Was soll man zu einem preußischen Kultusminister sagen, der sich darauf etwas zu gute tut, daß er in kurzer Zeit 84 Ordensniederlassungen und 54 neue Nebenbeschäftigungen von bereits bestehenden Orden genehmigt hat? Ist das nicht, wie auch die Dispensation der meisten katholischen Geistlichen von den gesetzlich vorgeschriebenen Vorbedingungen für die Anstellung, „ein Beweis für ein außerordentlich großes Entgegenkommen"? Gewiß, Herr Kultusminister; aber der katholische Klerus ist damit doch nicht zufrieden; eine „freie Kirche" will der Abgeordnete Dauzenberg, d. h. auf gut deutsch eine Kirche, für die der Staat der Zucht- und Zahlmeister ist und weiter nichts. Man sollte es jedem Kultusminister, den der Staat beruft, zur

ersten Bedingung machen, daß er die Geschichte gründlich studiert, damit er in der Lage ist, die Wohlfahrt des Staates zu mehren; da kann ihn die Geschichte Spaniens und Frankreichs lehren, welchen Unsegen die Orden über ein Land bringen. (Neue Bahnen XII, 364 ff.) Dieser Stillstand in der Kreisschulinspektorfrage gibt dem Zentrum die Hoffnung, daß nun mit dieser „ganzen traurigen Erbschaft der Kulturkampfzeit" gründlich aufgeräumt wird; es im Verein mit der konservativen Partei redet der Regierung dringend zu, die Kreisschulinspektion im Nebenamt zur Regel zu machen. Auch die Rektoren müssen nach der Ansicht der Zentrumsmänner beseitigt werden; denn sie stehen zwischen dem Geistlichen als Lokalschulinspektor und dem Kreisschulinspektor und vermindern dadurch den Einfluß des ersteren. Und die Regierung, der Kultusminister weiß dem allen gegenüber nichts Sachliches zu erwidern; er bedauert nur, daß es der Zentrumsmann mit der Wahrheit nicht so genau genommen hat. Der Kultusminister sollte wohl daraus erkennen, daß er sich bei diesen Parteien mit all diesem Entgegenkommen nur Dank für den Augenblick verdient, daß alle Danksagungen, die ihm für die Erhöhung des Etatstitels für geistliche Schulinspektion entgegengebracht sind, nur dazu dienen sollen, ihn anzuspornen, auf diesem Wege weiter zu gehen, bis die Schule wieder ganz der Kirche überliefert ist und der Staat nur noch Polizei- und Zahlmeister ist. In der Stelle als Zahlmeister darf nun allerdings der Staat seitens der kirchlichen Parteien auf Dank Anspruch erheben; denn die Geistlichen beziehen jetzt für ihre „ehrenamtliche" Inspektion Beträge bis zu 1000 M. Die liberalen Abgeordneten, die diese Erhöhung unterstützen, bedenken nicht, daß dadurch die Beseitigung der geistlichen Schulinspektion nur erschwert wird; denn die meisten Geistlichen werden diesen erheblichen Verdienst im Nebenamt nicht verlieren wollen und so die Agitation gegen die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht schon aus materiellen Gründen unterstützen. Was die geistlichen Herren erstreben, das zeigt ein Bericht der „Köln. Volkszeitung" aus Paderborn: „Mit der Wahrung der Rechte der geistlichen Ortsschulinspektoren gegenüber der Schmälerung, welche dieselben durch die Anstellung von Hauptlehrern und Rektoren an den Volksschulen erleiden, beschäftigte sich eine Versammlung von mehr als 50 Pfarrern der Diözese Paderborn, welche am 5. Februar in Bochum stattgefunden hat. Es wurde die Absendung einer Eingabe an den Kultusminister beschlossen. Derselbe soll gebeten werden, zu verfügen, daß die Pfarrer überall als Ortsschulinspektoren über die in ihrem Pfarrbezirke liegenden Volksschulen anerkannt werden. Neben der Vermittelung der Eingaben der Lehrpersonen, einschließlich der Hauptlehrer und Rektoren, an die vorgesetzten Behörden und der Mitteilung der Verfügungen der Behörden an die Lehrpersonen soll dem geistlichen Ortsschulinspektor zustehen: 1. die Einführung, Vereidigung und Beurlaubung der Lehrpersonen bis zu drei Tagen; 2. die Aufsicht über die inneren Schulangelegenheiten; 3. die Aufnahme und Entlassung der Kinder und die Beurlaubung derselben bis zu vierzehn Tagen; 4. die Leitung des schulplanmäßigen Religionsunterrichtes; 5. der Vorsitz in den Konferenzen der Lehrpersonen seines Aufsichtsbezirkes; 6. die Aufsicht über die Schülerbibliothek; 7. Teilnahme an den Revisionen seitens der Schulaufsichtsbehörde; 8. der Vorsitz in den Schulvorstandssitzungen bei Verhandlung innerer Schulangelegenheiten und die Mitgliedschaft in den Schuldeputationen und sog. Schulkommissionen. Man hofft, daß auch aus den Diözesen Cöln, Münster und Trier bald solche Eingaben folgen werden."

Man kann sich seitens des liberalen Lehrerstandes nur freuen, wenn

recht viele solcher Petitionen veröffentlicht werden; denn dann werden Volk und Staatsbehörden klar erkennen, wohin das Ziel des Klerus gerichtet ist. Es kann uns ja nicht wundern, wenn in einem gut katholischen und immer vom Ultramontanismus beherrschten Land, wie in Bayern, die katholische Kirche sich immer mehr und mehr wieder der Schule bemächtigt; Bayern ist auf die Hilfe der Kirche angewiesen. Denn es bezahlt seine Lehrer so schlecht, daß diese in Massen auswandern; da bieten denn die Orden in den Schulschwestern einen dem Staate willkommenen Ersatz. Die „Englischen Fräulein" haben jetzt schon den Unterricht der „höheren Töchter" in der Hand; für höhere Mädchenschulen braucht also der bayerische Staat schon nicht mehr zu sorgen. Die „Armen Schwestern" bieten ihren Dienst der Volksschule, den „Armen" an; in manchen Orten besorgen sie schon den ganzen Unterricht. Um diesen Bestrebungen der Kirche noch mehr entgegenzukommen, gab der bayerische Kultusminister die Erklärung ab, daß er im Prinzip nicht dagegen sei, wenn die klösterlichen Zöglinge ihre Prüfungen vor ihrem eigenen Lehrpersonal unter Zuziehung eines Staatskommissars ablegten; da kann man schließlich auch auf jede Kontrolle verzichten.

Wenn es der Geistlichkeit nicht um die Herrschaft, sondern nur um das Wohl des Volkes zu tun wäre, dann würde sie jede Beteiligung an den Bestrebungen behufs Erhaltung oder Wiedererlangung der geistlichen Schulaufsicht ablehnen; aber das sind Ausnahmen. „Um so mehr," sagt Prof. Ziegler (Allgemeine Pädagogik), „darf man sich eines Beschlusses der evangelischen Geistlichen in Elsaß-Lothringen vom 5. Juni 1901 freuen, die unumwunden anerkennen, ‚daß das staatliche Aufsichtsrecht über die Volksschule mit der sich daraus ergebenden Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen grundsätzlich aufrecht zu erhalten sei', und ebenso ausdrücklich lehnen sie es ab, ‚als Mitglieder des Ortsschulvorstandes mit der sittlichen Ueberwachung der Lehrer irgendwie betraut zu sein'. Das ist der Weg zum Frieden zwischen Schule und Kirche, der angesichts des vielen Trennenden in unserem Volksleben wirklich ein großer Gewinn wäre."

Totenschau.

1. Prof. Dr. Jul. Karl Lion, geb. 1829. Von 1856—1862 Lehrer in Hessen und Bremen, seit 1862 Direktor des gesamten Schulturnwesens zu Leipzig, dann 1881 Königl. sächsischer Seminar-Turninspektor, Verf. von verschiedenen Schriften über das Turnwesen und den Turnunterricht in Knaben- u. Mädchenschulen, eines „Abriß der Entwicklungsgeschichte der neuen deutschen Turnkunst", „Das Turnen in der Volksschule, das Jugendspiel und der Handfertigkeitsunterricht"; Mitarbeiter am Pädagogischen Jahresbericht von 1863—1890 (Turnen). — 2. Dr. G. Fröhlich, geb. 1827, Volksschullehrer, bis 1875 Rektor an verschiedenen Schulen, 1875—1891 Rektor und Schulinspektor zu St. Johann; Verf. von „Pädag. Bausteine", „Die Volksschule der Zukunft", „Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts", „Die deutsche Mittelschule", „Die Simultanschule", „Die Erziehungsschule", „Die Gestaltung der Zucht und des Lebens einer erziehenden Schule", „Die Grundlehren der Schulorganisation", „Die wissenschaftliche Pädagogik Herbart-Ziller-Stoys", „Dr. Volkmar Stoys Leben"; Herausgeber der „Klassiker der Pädagogik". — 3. Seminarlehrer a. D. Joh. Böhm, geb. 1837. Lehrer an verschiedenen Orten, seit 1861 Seminar-Hilfslehrer, 1867—1889 Seminarlehrer zu Altdorf; Verf. von „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik", „Geschichte der Pädagogik und Charakterbilder hervorragender Pädagogen und Zeiten", „Praktische Erziehungs-

lehre", „Praktische Unterrichtslehre", „Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre", „Organisation der Volksschule", „Die Disziplin in der Volksschule", „Beiträge zur Geschichte des bayrischen Volksschulwesens im verflossenen Jahrhundert": Schriftleiter der „Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten". — 4. Schulrat Prof. Dr. Karl Euler, geb. 1828. Lehrer und Turnlehrer an verschiedenen Anstalten, seit 1860 Civillehrer an der Königl. Centralturnanstalt zu Berlin, 1877 Unterrichts-Dirigent der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt daselbst; Verf. von verschiedenen Schriften über Turn- und Schwimmkunst, „Friedrich Ludwig Jahn, Leben und Wirken", „Friedrich Ludwig Jahns Werke, herausgegeben mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen", „Friedrich Friesen", einer „Geschichte des Turnunterrichts" (in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts) und des „Encyklopädischen Handbuchs des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete". (3 Bde.) — 5. Dr. H. Schnell, Realgymnasiallehrer, Mitherausgeber der „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiele" und Mitarbeiter am „Pädag. Jahresbericht" (Turnen) von 1891 bis 1901. — 6. Professor Dr. E. Pappenheim, ein unermüdlicher Vorkämpfer von Fröbels Pädagogik in Wort, Schrift und Tat; lange Jahre hindurch bis zu seinem Tode war er Vorsitzender des Berliner Fröbelvereins und leitete dessen Unterrichtsanstalten (Kindergärtnerinnen-Seminar, Kinderpflegerinnenschule, Kindergärten); die wichtigsten Schriften des Comenius wurden von ihm übersetzt und herausgegeben. — 7. Staatsminister a. D. DDr. Bosse, geb. 1832, ehemaliger preußischer Unterrichtsminister, Schöpfer des Lehrerbesoldungsgesetzes und des Lehrer-Hinterbliebenen-Gesetzes.

B. Oesterreich.

Von

Franz Frisch,

Bürgerschuldirektor in Marburg a. Dr.

I. Der Kampf um die Schule.

(Die Thronrede über die Schule. — Ein Angriff im Herrenhause. — Der Katholikentag in Olmütz. — Wünsche des Klerustages. — Das Protektorat über den Katholischen Schulverein. — Der Wiener Lehrerverein gegen den Katholischen Schulverein. — Geheimerlässe. — Farbige Schärpen. — Oesterliche Exerzitien. — Ein Wort über die Schätzung der Schule.)

Was niemand erwartet hätte, daß es noch möglich ist, das österreichische Abgeordnetenhaus wieder arbeitsfähig zu machen und die bald wilde, bald sanfte Obstruktion der verschiedenen Parteien, welche jede einigermaßen fruchtbare Tätigkeit des Parlamentes lähmte, zu beseitigen, das ist der unleugbar klugen und zielbewußten Bemühung des Beamtenministeriums Körber, welchem der ehemalige Professor der Wiener Universität, Excellenz v. Hartel, als Minister für Kultus und Unterricht angehört, doch gelungen: Das neugewählte Abgeordnetenhaus machte zwar nicht den Eindruck strotzender Gesundheit und Lebenskraft, immerhin aber bot es die Erscheinung eines Organismus, der den Willen zum Leben nicht geradezu verneint. Das ist allerdings nicht viel, gewährt aber doch die Hoffnung auf ein allmähliches Gesunden.

Am 4. Februar wurde das neugewählte Abgeordnetenhaus mit einer Thronrede feierlich eröffnet. Der Schule waren darin folgende Worte gewidmet: „Die Pflege des Unterrichtes gehört zu den schönsten Aufgaben des Staates. Meine Regierung wird von Ihnen größere Mittel für die zeitgemäße Ausgestaltung der Hochschulen im Sinne der neuesten wissenschaftlichen Fortschritte in Anspruch nehmen, sowie sie nützliche Reformen in anderen Zweigen, namentlich für die gewerblichen und kommerziellen Schulen, vorbereitet. Sie wird nicht verabsäumen, die Erfolge des gesamten Unterrichtes zu heben und die sittlich-religiöse Erziehung der Jugend, auf welcher unser Schulwesen beruht, zu sichern.“ ... „Die bürgerlichen Freiheiten ruhen auf fester Grundlage, die allgemeine Bildung hat dank der Organisation des Schulwesens und der außerordentlichen Vermehrung der Unterrichtsanstalten ein erfreuliches Niveau erreicht, welches insbesondere der Tüchtigkeit und Intelligenz meiner Armee in reichem Maße zustatten kommt.“ So erfreulich die im letzten Satze zum Ausdruck gelangte Anerkennung dessen war, was der Staat oder, besser gesagt, die Armee der Schule zu verdanken hat, so sehr mußte es befremden, daß von den schreienden Bedürfnissen der Volksschule

in der Thronrede nichts erwähnt wurde. Offenbar wollte die Regierung mit dieser Fassung der Thronrede die rückschrittlichen Parteien in leidlicher Stimmung erhalten und zugleich andeuten, daß eine irgendwie tiefergehende Reform des Volksschulwesens, also auch die vielseitig und dringend verlangte ausgiebige Leistung des Staats für Volksschulzwecke nicht beabsichtigt sei.

Bald nach dem Beginn der Reichsratssession beschäftigten sich beide Häuser mit der Schulfrage. Im Herrenhause war es der tiefschwarze Landeshauptmann von Vorarlberg, Herr Rhomberg, der mit einer in dieser Körperschaft gänzlich ungewohnten Heftigkeit gegen die Volksschule und die Lehrer seine Anklage erhob. Er bedauerte, daß das Reichsvolksschulgesetz vielfach Ursache sei, daß der Pflege des dynastischen Gefühles nicht immer und überall entsprochen werde. Würde die christliche Erziehung überall als Grundgedanke festgehalten werden, so würde das politische Leben in Oesterreich weniger traurige Erscheinungen zeigen. Weiter beklagte er das Eindringen des sozialdemokratischen und des radikal-alldeutschen Gedankens in die Lehrerschaft. Insbesondere vergifte die deutsch-radikale Lehre die Mittelschule, aus welcher unsere Professoren, Beamten, kurz, die gebildete Generation der Zukunft hervorgeht. Gegenüber den Parteien, die über die Grenze schielen, müsse ungescheut mit aller Energie vorgegangen werden und er fordere die Regierung auf, diesen Zuständen rücksichtslos ein Ende zu machen.

Aus der Antwort des Unterrichtsministers sei folgendes hervorgehoben: Rhombergs Rede habe sehr schwere Beschuldigungen gegen die Lehrerschaft enthalten. Redner wolle aber nicht allein die Lehrer und die Schüler verteidigen, sondern er sei auch berufen, seine Vorgänger im Amte in Schutz zu nehmen, denn er selbst könne unmöglich allein für die gerügten Verhältnisse verantwortlich gemacht werden. Redner erklärt, von seinen Vorgängern im Amte sei alles getan worden, um gegen die Auswüchse anzukämpfen. Der Minister hält es für die erste und größte seiner Pflichten, den gerügten Zuständen die vollste Aufmerksamkeit zuzuwenden, u. zw. schon im Interesse der Schüler, welche, wenn solche Zustände vorhanden wären, zu Schaden kommen würden. Der Minister erklärt, er wolle keineswegs beschönigen, was auf das entschiedenste zu verdammen sei, aber er müsse sagen, daß weder er, noch sein Vorgänger es an der pflichtgemäßen Vorsorge habe fehlen lassen. Jede Anzeige, die seit Jahren in verschiedenen, wenn auch noch so unbedeutenden Blättern über derlei Zustände erschienen ist, habe den Gegenstand von strengen Untersuchungen gebildet. Alle bisherigen Untersuchungen, mit Ausnahme einer einzigen, sind abgeschlossen. Es hat sich aber ergeben, daß die Anschuldigungen meist grundlos und übertrieben waren. Der Minister bittet das Haus zu glauben, daß kein ihm bekannt gewordener Fall unberücksichtigt blieb. Solche Erscheinungen, wie die vom Vorredner angeführten, seien eine Folge der aufgeregten politischen und sozialen Zustände, eine Folge der Lektüre, besonders der Zeitungen. Das seien Verhältnisse, die man zwar beklagt, nicht aber im Handumdrehen ändern könne. Redner schildert die Schwierigkeit einer einflußreichen, erziehlichen Tätigkeit. Der Lehrer habe auf dem schwierigsten Instrumente, auf dem der menschlichen Seele, zu spielen. Aber der österreichische Lehrerstand besitze solche Künstler. Was die Volksschule anbelangt, so besitze die Unterrichtsverwaltung auf diesem Gebiete nur einen sehr geringen Einfluß. Der Minister gesteht zu, daß sich unter einem kleinen Teile der

Lehrerschaft eine Maßlosigkeit des Auftretens zeige, die sehr zu beklagen sei. Diese schade der freien Schule am meisten. Redner wendet sich sodann zu den Angelegenheiten der Hochschulen, an denen sich das Vertrauensverhältnis zwischen Professoren und Hörern gebessert hat, sodaß ruhigere Zustände eingetreten seien.

Im übrigen fehlte es auch im Berichtsjahre nicht an verschiedenen Kundgebungen klerikaler Versammlungen gegen die heutige österreichische Volksschule, bezw. gegen das bestehende Reichsvolksschulgesetz. So beschloß der Katholikentag in Olmütz nach einem Referate des Oberlehrers Schwammel nachstehende Resolution:

In lebendiger Ueberzeugung von der Wahrheit, daß des Menschen letztes Ziel ein ewiges ist;

in Erwägung, daß die Eltern in erster Linie verpflichtet und berechtigt sind, ihre Kinder für deren zeitliches und ewiges Ziel auszubilden und zu erziehen;

in Anbetracht dessen, daß den Eltern bei diesem doppelten Geschäfte die Schule treue Mithilfe zu leisten hat, zumal die weitaus größte Zahl der Eltern dieser Mithilfe nicht nur nicht entraten kann, sondern hierzu auch gesetzlich verhalten wird;

bei dem Umstande, als ja in unserem Vaterlande ziemlich 95 Prozent der Bevölkerung Katholiken sind, welchen obendrein Artikel XIV. des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867 volle Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet;

schließlich in unausweichlicher Würdigung des durch Christi Willen der katholischen Kirche und ihren autorisierten Dienern zugewiesenen Rechtes, beziehungsweise der ihnen diesbezüglich auferlegten heiligen Pflicht, die Menschen durch Lehre und Gnadenmittel ihrem letzten Ziele zuzuführen:

reklamieren die bei der Deutschen Katholikenversammlung zu Olmütz anwesenden Katholiken ihr heiliges Recht, das sie da haben, auf eine wirklich religiöse Erziehung der Jugend, und fordern prinzipiell katholische Schulen für katholische Kinder.

Im einzelnen verlangen sie: 1. daß die Schuljugend nicht nur unterrichtet, sondern auch erzogen werde, erzogen zu dem letzten und darum auch notwendigsten Ziele eines jeden Menschen, das hinüberreicht in die Ewigkeit; 2. daß Unterricht und Erziehung durch sämtliche Lehrkräfte eine einheitliche sei, wozu nicht nur harmonisches Zusammenwirken der weltlichen und der Religionslehrer, sondern auch Zusammenklang der betreffenden Lehrmittel notwendig ist; 3. daß demnach die religiösen Anschauungen und Uebungen der katholischen Schuljugend in keinerlei Weise durch Wort noch durch Beispiel der zur Ausbildung und Erziehung berufenen Organe beeinträchtigt oder gar untergraben werde; 4. daß Bildung und Erziehung der katholischen Schuljugend nicht einem wässerigen, wahre Religiosität nur schädigenden Interkonfessionalismus zusteuern, sondern der konkreten, also katholischen Religion derselben; 5. daß demzufolge für katholische Schüler unseres Vaterlandes nur katholische Lehrer bestellt werden, welche, um einige Bürgschaft katholischen Wirkens zu bieten, in streng katholischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten gebildet und erzogen sein sollen und bei deren amtlicher Bestellung der Kirche ein solcher Einfluß gewährt werden muß, daß sie katholische Kinder mit Beruhigung solchen Lehrpersonen anvertrauen kann. 6. Dieserhalben empfiehlt denn auch die heutige Versammlung deutscher Katholiken den katholischen Glaubensgenossen die Gründung gut eingerichteter katholischer Kindergärten, die werktätige Unterstützung des für Oesterreich bestehenden Katholischen Schulvereines, wobei sie sich auch von der letzthin von höchster Stelle verdolmetschten Ueberzeugung geleitet weiß, daß hierdurch auch für den österreichischen Patriotismus in ausgiebigster Weise gesorgt wird. 7. Da für die weitere Fortbildung nach der Volks- und Bürgerschule im allgemeinen noch viel zu tun ist, so wird das Augenmerk darauf zu richten sein, zunächst auf privatem Wege die weitere Ausbildung der Jugend durch Lehrlings-, Gesellen- und andere Fortbildungsschulen, auf dem Lande durch Winter- und Sonntagsschulen ohne Beeinträchtigung der sonntäglichen Christenpflicht zu fördern. 8. In Anbetracht, daß sich der katholische Lehrerbund um die religiöse Wiederbelebung unseres öffentlichen Schulwesens sehr bedeutende Verdienste erworben hat, wird derselbe der angelegent-

lichsten Unterstützung und Förderung durch den deutschen Katholikentag in Ulm dringend empfohlen.

Auf einem Klerustage, der in Wien stattfand, entwickelte der Prälat Dr. Scheicher aus St. Pölten, ein geistlicher Politiker, folgenden Plan: „Es scheint mir notwendig zu sein, daß heute volle Kraft aufgeboten wird, wirklich gläubigen Professoren auf Universitäten und Lehrer-Bildungsanstalten einige Plätze zu verschaffen. Laienintelligenzen an wichtigen Stellen scheinen mir das Wichtigste. Sie scheinen mir mächtiger, einflußreicher, als wenn wir einige Schulen in die Hände von Ordensleuten bringen und mehr Priesterkandidaten durch die Abgeschlossenheit von Knabenseminaren anbringen. Das katholische Priestertum darf keine Kasteneinrichtung werden. Es rekrutiert sich immer leicht aus einer gläubigen Volksmasse. Hat die Volksmasse nicht mehr die Eignung der Gläubigkeit, bringt sie keine jungen Idealisten hervor, achtet sie das Priestertum gering, dann beraten wir, wie wir heute beraten, dann suchen wir nach einem Surrogate, nicht um dabei zu bleiben, sondern um den natürlichen Zustand zurückzuerobern, der kein Surrogat mehr haben darf. Reformation an Haupt und Gliedern ist notwendig."

Großes Aufsehen rief im Berichtsjahre die Uebernahme des Protektorates des Katholischen Schulvereines durch den präsumtiven Thronfolger, Erzherzog Franz Ferdinand, hervor. Verschiedene klerikale Blätter brachten hierüber folgenden gleichlautenden Bericht:

Dem Obmann des Kathol. Schulvereines Dr. Caspar Schwarz war schon vor längerer Zeit die Mitteilung geworden, daß Erzherzog Franz Ferdinand, veranlaßt durch die Berichte über die Fest- und Generalversammlungen des Kathol. Schulvereines und besonders durch die im „Vaterland" stets im Wortlaut gebrachten herrlichen Reden, den Wunsch geäußert habe, das Protektorat über den Kathol. Schulverein zu übernehmen. Nun hatte das Präsidium des Kathol. Schulvereines, der Obmann Dr. Caspar Schwarz und der zweite Vizepräsident, Kanonikus Graf Lippe, die hohe Ehre, von dem Erzherzog in Audienz empfangen zu werden. Dr. Caspar Schwarz hielt eine Ansprache, in der er dem Erzherzog den tiefschuldigsten Dank der Zentralleitung für diesen dem Kathol. Schulverein durch die eigene Initiative entsprungene Uebernahme des Protektorats erwiesenen Akt größter Huld zum Ausdruck brachte. Namens der ca. 46000 Mitglieder und Wohltäter des Kathol. Schulvereins sprach er gleichzeitig deren Freude aus, daß die fünfzehnjährige rastlose Tätigkeit des Kathol. Schulvereines für das Wohl der katholischen Jugend unseres Vaterlandes, sowie für Thron und Altar Gutheißung, Anerkennung und Belohnung von keiner geringeren Stelle als von der höchsten Autorität und in dem erhabenen Protektor einen mächtigen Förderer aller seiner dem Wohle des Vaterlandes geweihten Bestrebungen erhalten habe. Er versicherte, daß dieser huldvolle Gnadenerweis für den Kathol. Schulverein ein mächtiger und segenbringender Ansporn sein werde, mit erneuter und doppelter Schaffensfreudigkeit seinen statutarischen Zwecken zu entsprechen und für Gott, Kaiser und Vaterland weiter zu kämpfen. Erzherzog Franz Ferdinand erwiderte hierauf in zehn Minuten währender Ansprache: Schon lange habe er mit großem Wohlgefallen die Wirksamkeit des Kathol. Schulvereines verfolgt, dessen patriotische und religiöse Tätigkeit er anerkenne und gutheiße, namentlich in der Zeit der „Los von Rom"-Bewegung, die zugleich eine „Los von Oesterreich"-Bewegung sei, und die nicht genug bekämpft werden könne. Der Kathol. Schulverein wolle nur in diesem Sinne wie bisher fortarbeiten; er könne versichert sein, daß er ihm nicht nur ein Protektor dem Namen nach, sondern auch mit aller Tatkraft sein werde; er stehe dem Verein bei eventuellen Fragen oder Schwierigkeiten mit Rat und Tat zur Verfügung. Ausdrücklich erklärte der Erzherzog der Audienz noch lokalen Bemerkungen, daß alles, was er dem Präsidium gesagt habe, überall veröffentlicht werden könne.

Im Abgeordnetenhause stellten mit Bezug darauf sämtliche Abgeordnete der Deutschen Volkspartei nachstehende Anfrage an den Ministerpräsidenten: In Wiener klerikalen Blättern wird mitgeteilt, der Erzherzog Franz Ferdinand habe das Protektorat des Kathol. Schulvereines übernommen. Der Kathol. Schulverein ist jedem unbefangenen Beobachter der Dinge als ein Kampfverein der klerikalen Partei bekannt, der sich insbesondere die Bekämpfung des Reichsvolksschulgesetzes zur Aufgabe stellt. Die Uebernahme des Protektorates dieses klerikalen Kampfvereines würde daher lebhafte Beunruhigung in allen jenen Kreisen erregen, die die Gefährlichkeit des Klerikalismus für Staat und Gesellschaft erkennen. Die Gefertigten richten daher an den Ministerpräsidenten die Anfrage: Ist die oberwähnte Nachricht den Tatsachen entsprechend? Ist dieser Schritt mit Vorwissen des Ministerpräsidenten erfolgt, und was gedenkt der Ministerpräsident zu unternehmen, wenn diese Nachricht wahr ist?

Dr. v. Körber antwortete hierauf im wesentlichen, wie folgt: „Ich habe die Ehre, in Beantwortung dieser Interpellation zu erklären, daß der Entschluß Sr. Kais. Hoheit, von dem die Regierung bisher keine Kenntnis hatte, nur als ein rein persönlicher und die angeblich beim Empfang des Präsidiums des genannten Vereins gebrauchten Worte nur als private zu betrachten sind, für welche verfassungsmäßig eine Verantwortlichkeit der Regierung nicht angerufen werden kann."

Infolge der vom Kathol. Schulverein neuerlich gegen die öffentliche Volksschule und die Lehrerschaft gerichteten Angriffe beschloß der Wiener Lehrerverein einstimmig nachstehende Erklärung: „Der Wiener Lehrerverein erhebt auf das entschiedenste gegen die auf der jüngsten Hauptversammlung des Kathol. Schulvereines wider den Lehrstand und die freie Schule erhobenen verleumderischen Beschuldigungen Einspruch. Der Fortbestand der gegenwärtigen Schule ist nicht, wie auf der bezeichneten Versammlung dreist behauptet wurde, eine ständige Gefahr fürs Vaterland, sondern der Fortbestand unseres vom Kaiser sanktionierten Schulgesetzes ist eine reiche Quelle des Segens für alle Völker und Stände Oesterreichs. Der Wiener Lehrerverein wird im Kampfe wider die rückschrittlichen Schulfeinde nicht erlahmen und fordert alle Freunde einer freien und gediegenen Schulbildung auf, gegen die volksfeindlichen Bestrebungen der Klerikalen, welche unter dem Deckmantel der Religion und dem Mißbrauche patriotischer Gefühle eine gehässige Agitation ins Werk setzen, in der nachdrücklichsten Weise Stellung zu nehmen."

Die „Ostdeutsche Rundschau" zog zwei an die Mittelschuldirektionen gerichtete Geheimerlässe des niederösterreichischen Landesschulrates ans Licht. Darnach sei den Mittelschülern der Verkehr mit Hochschülern zu verbieten, da sie hiedurch zu politischen Parteiungen verführt werden könnten; bei Empfehlung von Hauslehrern sei darauf Rücksicht zu nehmen, ob die Betreffenden einer nationalen Vereinigung angehören. Vor solchen seien die Eltern zu warnen, da sie eine Gefahr für die Mittelschüler seien.

Wie dem Deutsch-mährischen Schulblatte aus Neutitschein berichtet wurde, hat das fürsterzbischöfliche Konsistorium eine Verfügung erlassen, nach welcher sich die Schulkinder bei ihrer ersten Kommunion mit Schärpen in den päpstlichen, den Reichs- und Landesfarben zu schmücken und in einer Prozession unter Vorantragung von Fahnen zu marschieren haben. Der Ortsschulrat von Neutitschein sprach sich

in der entschiedensten Weise gegen diese nicht begründete Verfügung des Konsistoriums, welche überdies das Verordnungsrecht desselben entschieden überschreitet, aus und beschloß, mit allen Mitteln auf deren Beseitigung zu dringen.

Sowie schon früher, erfolgten auch im Berichtsjahre Kundgebungen gegen die Einführung der österlichen Exercitien an den Mittelschulen und Lehrer-Bildungsanstalten. Aus den verschiedenen Aeußerungen in dieser Sache kann mit Rücksicht auf die Raumverhältnisse nur eine Anfrage an den Unterrichtsminister mitgeteilt werden, welche die ganze Einrichtung und deren Konsequenzen darlegt. Sie lautet im wesentlichen: „Die Unterzeichneten erkennen in diesem Erlasse ein Zurückweichen der Unterrichtsverwaltung gegenüber dem anstürmenden Klerikalismus, was um so mehr bedauert werden muß, als bei der Krisis, in welcher der Staat sich befindet, die Anschläge der Schulfeinde nicht zu unterschätzen sind. Abgesehen von der befremdenden Form des Erlasses — den Direktoren wurde die Einführung geistlicher Exercitien freigestellt, womit einerseits eventuell widerstrebende Direktoren in einen Gegensatz zu den Wünschen der bischöflichen Ordinariate und damit wahrscheinlich auch der Regierung gebracht und anderseits ein neues Feld für die Betätigung besonders strebsamer Anstaltsleiter geschaffen werden sollte — stellt sich die Einführung solcher geistlicher Exercitien an den Mittelschulen in mehrfacher Richtung als unannehmbar dar. Als Exhortatoren wird für solche Uebungen an den österreichischen Mittelschulen durch die bischöflichen Ordinariate jedesmal (?) ein Mitglied des internationalen Jesuitenordens bestellt. Die studierende Jugend wird also einem Manne zur zeitweiligen Belehrung anvertraut, der in vielen Fällen nicht österreichischer Staatsbürger sein wird, der sich den für österreichische Staatsbürger zur Uebung gewisser Berufstätigkeiten vorgeschriebenen Prüfungen nie unterworfen hat, von dem niemand weiß, in welcher Art und nach welchen Richtungen hin er seinen erziehlichen Einfluß auf die Kinder geltend machen wird, und der endlich als unmittelbares ergebenstes Werkzeug des römischen Papsttums der österreichischen Schulgesetzgebung und dem deutschen Volkstume aufs feindlichste gegenüberstehen muß. Die Exercitien werden an den der studierenden Jugend gebührenden Ferialtagen oder doch solchen Tagen, welche derselben zur Erholung freigegeben werden sollen, und zwar an mehreren unmittelbar aufeinanderfolgenden Tagen derart abgehalten, daß die Studierenden täglich zwei- bis dreimal, oft schon um 7 Uhr morgens, zur Kirche gehen müssen und dort jedesmal einige Stunden zusammengehalten werden. Dieser Vorgang ist vom hygienischen Standpunkte nicht zu billigen, er ist aber auch aus pädagogischen Rücksichten verwerflich, und es erscheint in letzterer Beziehung ausgeschlossen, die Aufmerksamkeit junger Leute sechs bis sieben Stunden des Tages auf einen Gegenstand sammeln zu können. Den Anforderungen der Religion ist durch die bisher vorgeschriebenen Gottesdienste, religiösen Uebungen und den Religionsunterricht in ausreichendem Maße Rechnung getragen. Die Entschließungen der Anstaltsleiter werden übrigens tatsächlich, wo sie gegen die Wünsche der bischöflichen Ordinariate ausfallen, nicht beachtet. So wurde an der Realschule in Salzburg die Einführung der Exercitien im Vorjahre abgelehnt, es wurde aber die Direktion bemüßigt, diese Uebungen abhalten zu lassen. Die Einführung dieser Exercitien bedeutet nicht weniger als einen Eingriff in die Elternrechte, eine Störung der gewohnten Hausordnung in der Familie, und

ie Unterzeichneten, welche es für allein richtig halten würden, daß ie Familienväter dieser Vergewaltigung äußersten Widerstand leisteten nd ihren Kindern nur dann die Teilnahme an diesen Exercitien ge- tatteten, wenn sie selbst vermeinen sollten, daß die in Frage stehenden ebungen ihren Kindern notwendig seien, fühlen sich demnach ver- nlaßt, zumal die Aufregung der Bevölkerung über diesen Schulerlaß ine allgemeine und berechtigte ist und viele Väter der Knaben in mehr- achen Zuschriften ihrer Erbitterung Ausdruck verliehen, an den Unter- ichtsminister die Anfrage zu stellen: Erachtet es derselbe nicht als eine Pflicht, dem immer ungestümer vordringenden Klerikalismus auf em Gebiete der Schule endlich entgegenzutreten, die Rechte der Eltern nd Kinder zu wahren und darum den erwähnten Erlaß unverweilt urückzuziehen?

Der Ministerpräsident bezeigte anläßlich der Ernennung von neuen Nitgliedern des Herrenhauses der Kunst und Wissenschaft seine Reverenz: s wurden neue Vertreter derselben in die erste Kammer berufen. Die „Neue Freie Presse", welche das Tun und Lassen der gegenwärtigen Regierung sehr wohlwollend zu beurteilen pflegt, tat bei dieser Ge- egenheit folgende leider nicht unzutreffende Aeußerung: „Wenn man n die Façade in goldenen, weithin leuchtenden Buchstaben eine Pairs- iste aus lauter berühmten wissenschaftlichen Namen schreibt, dann ürfen auch im Hinterhause die Volksschullehrer nicht drangsaliert und arf auch die Mittelschule nicht Schritt für Schritt wieder unter die Botmäßigkeit des Klerus gebracht werden. Sonst gleicht das Ganze inem zu kurzer Freude errichteten Weihnachtsbaum, der oben mit Flittergold und Zuckerwerk behängt ist, aber unten keine Wurzel hat. Im Oesterreich wieder aufzubauen, muß man nicht beim Dach- irst, sondern beim Fundament anfangen."

II. Aeußere und innere Organisation.

1. Schulaufsicht. — 2. Schulorganisation. — 3. Lehr- und Lernmittel. — 4. Schul- haus und Schulgarten. — 5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.)

1. Schulaufsicht.

Der Bukowiner Landesschulrat über die Urlaubsanzeigen der Schulleiter. — Nichtbestätigung des Lehrervertreters im Bezirksschulrate. — Die Bezirksschulinspek- toren in Oberösterreich. — Das Urteil eines Mittelschuldirektors. — Zur Stabi- isierung der Bezirksschulinspektoren. — Die unbefriedigende Stellung der provisо- ischen Bezirksschulinspektoren. — Bezirksschulinspektoren-Konferenz. — Zur Ver- tretung der Lehrerschaft im Landesschulrate.)

Durch einen Erlaß des k. k. Bukowiner Landesschulrates wurde ngeordnet, daß jeder Urlaub des Schulleiters, sei es an Ferial- der Schultagen, stets auch dem Ortsschulrate, u. z. schriftlich an- uzeigen ist.

Nach den schulgesetzlichen Bestimmungen steht der Lehrerschaft der Volks- und Bürgerschulen das Recht zu, ihre Vertreter in die Be- irksschulbehörden zu wählen. Die Bestätigung jeder solchen Wahl kommt dem betreffenden Landeschef (Statthalter oder Landes- räsidenten) zu, und es ereignete sich auch schon wiederholt, daß diese Bestätigung versagt wurde. Dies geschah im Berichtsjahre dem Lehrer

Alois Fischer in Frankenmarkt (Oberösterreich), der am 2. Juli von der zuständigen Bezirks-Lehrerkonferenz in den Bezirksschulrat Böcklabruck entsandt, dessen Wahl jedoch unter dem 27. Oktober die Bestätigung verweigert wurde. Ueber diesen Vorfall wurde im Abgeordnetenhause eine Interpellation an den Unterrichtsminister eingebracht, aus deren Begründung die bestehenden Rechtsverhältnisse sich leicht erkennen lassen: ... „Es liegt auf der Hand, daß den Absichten des Gesetzes — einen gewählten Schulfachmann im Bezirksschulrate zu haben — es absolut nicht entsprechen kann, daß durch einen Zeitraum von vier Monaten hindurch der Bezirksschulrat ein unvollständiger ist. Ganz abgesehen hievon, ist aber auch im vorliegenden Falle die Nichtbestätigung einer Persönlichkeit, wie sie der in Frage kommende Lehrer Herr Alois Fischer ist, ein Akt einseitiger politischer Stellungnahme, welche dem Gedankengange des Schulaufsichtsgesetzes vollkommen widerstreitet. Herr Alois Fischer ist nämlich in seiner ganzen, langen Lehrerlaufbahn nur einmal mit einem Verweise bedacht worden, und das deshalb, weil er sich vor drei Jahren der Interessen seiner Kollegen auf dem Brünner Lehrertage wärmstens angenommen und den bekannten Erlaß, durch welchen die freie Meinungsäußerung der Lehrerschaft seinerzeit in so empfindlicher Weise beeinträchtigt wurde, offenherzig als einen Maulkorberlaß bezeichnet hat und für die Wahrung der Rechte des Lehrerstandes in offenherziger, allerdings der rückschrittlichen Partei unangenehmen Weise eingetreten ist. Da aber Herr Fischer im übrigen für seine fachliche Tätigkeit belobt wurde, erscheint in dieser einen Stellungnahme eines früheren Regimes gewiß kein Anlaß zur Verweigerung der Bestätigung gegeben. Bei diesem Anlasse ergibt sich aber auch die Gelegenheit, die Ausübung des § 21 des Schulaufsichtsgesetzes nachstehender, naheliegender Erwägung zu unterziehen. Der § 21 des Schulaufsichtsgesetzes wird nämlich dermalen auf Grund eines Ministerial-Erlasses vom 26. September 1892, 18.659, welcher seinerzeit aus Anlaß eines in Böhmen vorgekommenen Falles erflossen ist, dahin ausgelegt, daß der Landeschef bei der Ausübung des ihm zustehenden Bestätigungsrechtes lediglich nach seinem Ermessen vorzugehen hat, und daß eine Berufung gegen die betreffende Entscheidung nicht zulässig ist. Die Auffassung ist eine offenbar gesetzwidrige; denn sie gibt dem Landeschef auf diesem einzelnen Gebiete seiner Tätigkeit eine ganz unbeschränkte Machtstellung, obwohl gerade — wie der Fall Fischer zeigt — in diesem Falle eine Ueberprüfung des Vorganges des Landeschefs sehr am Platze wäre...."

Der Unterrichtsminister hat zu Bezirksschulinspektoren in Oberösterreich für die Funktionsperiode 1901/2 bis 1903/4 ernannt: 1 Volksschullehrer, 1 Oberlehrer, 1 Volksschuldirektor, 2 Uebungsschullehrer, 2 Bürgerschuldirektoren, 1 Professor an einer Lehrerbildungsanstalt, 3 Mittelschulprofessoren und 1 Gymnasialdirektor.

Wiener Lehrerzeitungen berichteten folgende Aeußerung des Direktors einer Mittelschule Wiens: „Ich begreife jene Mittelschullehrer nicht, die sich um eine Inspektorstelle an Volks- und Bürgerschulen bewerben. Ich muß offen gestehen, daß ich nicht wüßte, was ich in einer Volksschule täte; denn ich verstehe von dem Unterrichtsbetriebe an derselben nichts. So wie es mir erginge, dürfte es den meisten Kollegen ergehen." — Hiezu bemerkte die von einem Mittelschulprofessor geleitete Laibacher Schulzeitung: „So denken noch viele, aber nur wenige sind redlich und mutig genug, es auszusprechen."

Mit der Stabilisierung der Bezirksschulinspektoren befaßten sich im Berichtsjahre zwei Landtage, der von Kärnten und der von Steiermark, ohne daß die Frage jedoch vollkommen befriedigend gelöst worden wäre.

Der Landtag von Kärnten faßte in der Sache folgende Beschlüsse: 1. Der Landtag spricht neuerlich die Ueberzeugung aus, daß es Sache des Staates sei, die Kosten der Schulaufsicht zu tragen, und beauftragt den Landesausschuß, das Ersuchen zu wiederholen, die Regierung möge eine Gesetzesvorlage, gültig für Kärnten, entsprechend dem Gesetze vom 8. Juni 1892, R.-G.-Bl. Nr. 92, für Galizien einbringen. 2. Unter diesem Vorbehalte erweitert der Landtag seinen Beschluß vom 23. April 1900 bezüglich der Bestellung ständiger Schulinspektoren auf sämtliche Inspektionsbezirke mit Ausnahme der Stadt Klagenfurt. 3. Die Bestellung des Schulinspektors für den Bezirk Wolfsberg wird zur Kenntnis genommen, und die hiedurch für das Jahr 1901 erwachsenden Kosten im Betrage von 575 K werden nachträglich genehmigt. 4. Ständige Bezirksschulinspektoren für die Schulbezirke St. Veit und Völkermarkt sind entsprechend dem Erlasse des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 12. Januar 1901 mit 1. Januar 1902, jene für Klagenfurt (Land), Hermagor, Spittal und Villach mit 1. Januar 1903 anzustellen. 5. Alle Bezirksschulinspektoren, mit Ausnahme jener für die Stadt Klagenfurt, erhalten eine in die Pension einrechenbare Personalzulage von je 500 K aus Landesmitteln. 6. Die Uebernahme der Substitutionskosten für den Schulbezirk Klagenfurt (Land) durch den Staat wird dankend zur Kenntnis genommen. Die Uebernahme der Hälfte der Substitutionskosten für die übrigen Schulbezirke, sowie die Hälfte der Naturalquartierentschädigung per 600 und die Hälfte der Funktionszulagen in der bisherigen Höhe für die Bezirke St. Veit, Völkermarkt, Spittal und Villach durch den Staat, wird zur Kenntnis genommen. 8. Außer den das Land allein treffenden Personalzulagen von je 500 K übernimmt das Land für die Dauer des Provisoriums: 1. Die Hälfte der Substitutionskosten für alle Bezirke mit Ausnahme von Klagenfurt (Land), 2. die Hälfte der Naturalquartierentschädigungen von 600 K und die Hälfte der Funktionszulagen in der bisherigen Höhe für die Schulbezirke St. Veit, Völkermarkt, Spittal und Villach.

Der Landtag von Steiermark hatte sich mit einer Petition sämtlicher Bezirksschulinspektoren des Landes zu befassen, dahingehend, daß die Bezirksschulinspektion endlich in ein ständiges Amt umgewandelt und daß bis dahin den Bezirksschulinspektoren eine Remuneration aus Landesmitteln, sowie jenen, welche infolge ihres Inspektionsdienstes des Naturalquartiers oder Quartiergeldes verlustig wurden, ein entsprechender Ersatz bewilligt werde. Der Landtag machte sich die Sache so wohlfeil und bequem als möglich, er beschloß nämlich: „In Erledigung der Petition der Bezirksschulinspektoren um Reorganisierung und um Jahresremunerationen wird der Landesausschuß aufgefordert, mit der Regierung unverweilt zu dem Behufe in Verhandlung zu treten, damit unter Abänderung der bezüglichen Bestimmungen des Schulaufsichtsgesetzes vom 9. Februar 1869 die provisorisch bestellten Bezirksschulinspektoren in Steiermark als definitive Beamte der staatlichen Schulaufsicht mit den systemmäßigen Bezügen der neunten (!) Rangsklasse auf Staatskosten organisiert werden; damit weiter denselben bis zu jenem Zeitpunkte eine Aufbesserung ihrer materiellen

lehre", „Praktische Unterrichtslehre", „Grundzüge der Erziehungs- und Unterrichtslehre", „Organisation der Volksschule", „Die Disziplin in der Volksschule", „Beiträge zur Geschichte des bayrischen Volksschulwesens im verflossenen Jahrhundert"; Schriftleiter der „Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten". — 4. Schulrat Prof. Dr. Karl Euler, geb. 1828. Lehrer und Turnlehrer an verschiedenen Anstalten, seit 1860 Civillehrer an der Königl. Centralturnanstalt zu Berlin, 1877 Unterrichts-Dirigent der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt daselbst; Verf. von verschiedenen Schriften über Turn- und Schwimmkunst, „Friedrich Ludwig Jahn, Leben und Wirken", „Friedrich Ludwig Jahns Werke, herausgegeben mit einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen versehen", „Friedrich Friesen", einer „Geschichte des Turnunterrichts" (in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts) und des „Encyklopädischen Handbuchs des gesamten Turnwesens und der verwandten Gebiete". (3 Bde.) — 5. Dr. H. Schnell, Realgymnasiallehrer, Mitherausgeber der „Zeitschrift für Turnen und Jugendspiele" und Mitarbeiter am „Pädag. Jahresbericht" (Turnen) von 1891 bis 1901. — 6. Professor Dr. E. Pappenheim, ein unermüdlicher Vorkämpfer von Fröbels Pädagogik in Wort, Schrift und Tat; lange Jahre hindurch bis zu seinem Tode war er Vorsitzender des Berliner Fröbelvereins und leitete dessen Unterrichtsanstalten (Kindergärtnerinnen-Seminar, Kinderpflegerinnenschule, Kindergärten); die wichtigsten Schriften des Comenius wurden von ihm übersetzt und herausgegeben. — 7. Staatsminister a. D. DDr. Bosse, geb. 1832, ehemaliger preußischer Unterrichtsminister, Schöpfer des Lehrerbesoldungsgesetzes und des Lehrer-Hinterbliebenen-Gesetzes.

B. Oesterreich.

Von

Franz Frisch,

Bürgerschuldirektor in Marburg a. Dr.

I. Der Kampf um die Schule.

(Die Thronrede über die Schule. — Ein Angriff im Herrenhause. — Der Katholikentag in Olmütz. — Wünsche des Klerustages. — Das Protektorat über den Katholischen Schulverein. — Der Wiener Lehrerverein gegen den Katholischen Schulverein. — Geheimerlässe. — Farbige Schärpen. — Oesterliche Exerzitien. — Ein Wort über die Schätzung der Schule.)

Was niemand erwartet hätte, daß es noch möglich ist, das österreichische Abgeordnetenhaus wieder arbeitsfähig zu machen und die bald wilde, bald sanfte Obstruktion der verschiedenen Parteien, welche jede einigermaßen fruchtbare Tätigkeit des Parlamentes lähmte, zu beseitigen, das ist der unleugbar klugen und zielbewußten Bemühung des Beamtenministeriums Körber, welchem der ehemalige Professor der Wiener Universität, Excellenz v. Hartel, als Minister für Kultus und Unterricht angehört, doch gelungen: Das neugewählte Abgeordnetenhaus machte zwar nicht den Eindruck strotzender Gesundheit und Lebenskraft, immerhin aber bot es die Erscheinung eines Organismus, der den Willen zum Leben nicht geradezu verneint. Das ist allerdings nicht viel, gewährt aber doch die Hoffnung auf ein allmähliches Gesunden.

Am 4. Februar wurde das neugewählte Abgeordnetenhaus mit einer Thronrede feierlich eröffnet. Der Schule waren darin folgende Worte gewidmet: „Die Pflege des Unterrichtes gehört zu den schönsten Aufgaben des Staates. Meine Regierung wird von Ihnen größere Mittel für die zeitgemäße Ausgestaltung der Hochschulen im Sinne der neuesten wissenschaftlichen Fortschritte in Anspruch nehmen, sowie sie nützliche Reformen in anderen Zweigen, namentlich für die gewerblichen und kommerziellen Schulen, vorbereitet. Sie wird nicht verabsäumen, die Erfolge des gesamten Unterrichtes zu heben und die sittlich-religiöse Erziehung der Jugend, auf welcher unser Schulwesen beruht, zu sichern.“ ... „Die bürgerlichen Freiheiten ruhen auf fester Grundlage, die allgemeine Bildung hat dank der Organisation des Schulwesens und der außerordentlichen Vermehrung der Unterrichtsanstalten ein erfreuliches Niveau erreicht, welches insbesondere der Tüchtigkeit und Intelligenz meiner Armee in reichem Maße zustatten kommt.“ So erfreulich die im letzten Satze zum Ausdruck gelangte Anerkennung dessen war, was der Staat oder, besser gesagt, die Armee der Schule zu verdanken hat, so sehr mußte es befremden, daß von den schreienden Bedürfnissen der Volksschule

in der Thronrede nichts erwähnt wurde. Offenbar wollte die Regierung mit dieser Fassung der Thronrede die rückschrittlichen Parteien in leidlicher Stimmung erhalten und zugleich andeuten, daß eine irgendwie tiefergehende Reform des Volksschulwesens, also auch die vielseitig und dringend verlangte ausgiebige Leistung des Staats für Volksschulzwecke nicht beabsichtigt sei.

Bald nach dem Beginn der Reichsratssession beschäftigten sich beide Häuser mit der Schulfrage. Im Herrenhause war es der tiefschwarze Landeshauptmann von Vorarlberg, Herr Rhomberg, der mit einer in dieser Körperschaft gänzlich ungewohnten Heftigkeit gegen die Volksschule und die Lehrer seine Anklage erhob. Er bedauerte, daß das Reichsvolksschulgesetz vielfach Ursache sei, daß der Pflege des dynastischen Gefühles nicht immer und überall entsprochen werde. Würde die christliche Erziehung überall als Grundgedanke festgehalten werden, so würde das politische Leben in Oesterreich weniger traurige Erscheinungen zeigen. Weiter beklagte er das Eindringen des sozialdemokratischen und des radikal-alldeutschen Gedankens in die Lehrerschaft. Insbesondere vergifte die deutsch-radikale Lehre die Mittelschule, aus welcher unsere Professoren, Beamten, kurz, die gebildete Generation der Zukunft hervorgeht. Gegenüber den Parteien, die über die Grenze schielen, müsse ungescheut mit aller Energie vorgegangen werden und er fordere die Regierung auf, diesen Zuständen rücksichtslos ein Ende zu machen.

Aus der Antwort des Unterrichtsministers sei folgendes hervorgehoben: Rhombergs Rede habe sehr schwere Beschuldigungen gegen die Lehrerschaft enthalten. Redner wolle aber nicht allein die Lehrer und die Schüler verteidigen, sondern er sei auch berufen, seine Vorgänger im Amte in Schutz zu nehmen, denn er selbst könne unmöglich allein für die gerügten Verhältnisse verantwortlich gemacht werden. Redner erklärt, von seinen Vorgängern im Amte sei alles getan worden, um gegen die Auswüchse anzukämpfen. Der Minister hält es für die erste und größte seiner Pflichten, den gerügten Zuständen die vollste Aufmerksamkeit zuzuwenden, u. zw. schon im Interesse der Schüler, welche, wenn solche Zustände vorhanden wären, zu Schaden kommen würden. Der Minister erklärt, er wolle keineswegs beschönigen, was auf das entschiedenste zu verdammen sei, aber er müsse sagen, daß weder er, noch sein Vorgänger es an der pflichtgemäßen Vorsorge habe fehlen lassen. Jede Anzeige, die seit Jahren in verschiedenen, wenn auch noch so unbedeutenden Blättern über derlei Zustände erschienen ist, habe den Gegenstand von strengen Untersuchungen gebildet. Alle bisherigen Untersuchungen, mit Ausnahme einer einzigen, sind abgeschlossen. Es hat sich aber ergeben, daß die Anschuldigungen meist grundlos und übertrieben waren. Der Minister bittet das Haus zu glauben, daß kein ihm bekannt gewordener Fall unberücksichtigt blieb. Solche Erscheinungen, wie die vom Vorredner angeführten, seien eine Folge der aufgeregten politischen und sozialen Zustände, eine Folge der Lektüre, besonders der Zeitungen. Das seien Verhältnisse, die man zwar beklagt, nicht aber im Handumdrehen ändern könne. Redner schildert die Schwierigkeit einer einflußreichen, erziehlichen Tätigkeit. Der Lehrer habe auf dem schwierigsten Instrumente, auf dem der menschlichen Seele, zu spielen. Aber der österreichische Lehrerstand besitze solche Künstler. Was die Volksschule anbelangt, so besitze die Unterrichtsverwaltung auf diesem Gebiete nur einen sehr geringen Einfluß. Der Minister gesteht zu, daß sich unter einem kleinen Teile der

Lehrerschaft eine Maßlosigkeit des Auftretens zeige, die sehr zu beklagen sei. Diese schade der freien Schule am meisten. Redner wendet sich sodann zu den Angelegenheiten der Hochschulen, an denen sich das Vertrauensverhältnis zwischen Professoren und Hörern gebessert hat, sodaß ruhigere Zustände eingetreten seien.

Im übrigen fehlte es auch im Berichtsjahre nicht an verschiedenen Kundgebungen klerikaler Versammlungen gegen die heutige österreichische Volksschule, bezw. gegen das bestehende Reichsvolksschulgesetz. So beschloß der Katholikentag in Olmütz nach einem Referate des Oberlehrers Schwammel nachstehende Resolution:

In lebendiger Ueberzeugung von der Wahrheit, daß des Menschen letztes Ziel ein ewiges ist;

in Erwägung, daß die Eltern in erster Linie verpflichtet und berechtigt sind, ihre Kinder für deren zeitliches und ewiges Ziel auszubilden und zu erziehen;

in Anbetracht dessen, daß den Eltern bei diesem doppelten Geschäfte die Schule treue Mithilfe zu leisten hat, zumal die weitaus größte Zahl der Eltern dieser Mithilfe nicht nur nicht entraten kann, sondern hierzu auch gesetzlich verhalten wird;

bei dem Umstande, als ja in unserem Vaterlande ziemlich 95 Prozent der Bevölkerung Katholiken sind, welchen obendrein Artikel XIV. des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867 volle Glaubens- und Gewissensfreiheit gewährleistet;

schließlich in unausweichlicher Würdigung des durch Christi Willen der katholischen Kirche und ihren autorisierten Dienern zugewiesenen Rechtes, beziehungsweise der ihnen diesbezüglich auferlegten heiligen Pflicht, die Menschen durch Lehre und Gnadenmittel ihrem letzten Ziele zuzuführen:

reklamieren die bei der Deutschen Katholikenversammlung zu Olmütz anwesenden Katholiken ihr heiliges Recht, das sie da haben, auf eine wirklich religiöse Erziehung der Jugend, und fordern prinzipiell katholische Schulen für katholische Kinder.

Im einzelnen verlangen sie: 1. daß die Schuljugend nicht nur unterrichtet, sondern auch erzogen werde, erzogen zu dem letzten und darum auch notwendigsten Ziele eines jeden Menschen, das hinüberreicht in die Ewigkeit; 2. daß Unterricht und Erziehung durch sämtliche Lehrkräfte eine einheitliche sei, wozu nicht nur harmonisches Zusammenwirken der weltlichen und der Religionslehrer, sondern auch Zusammenklang der betreffenden Lehrmittel notwendig ist; 3. daß demnach die religiösen Anschauungen und Uebungen der katholischen Schuljugend in keinerlei Weise durch Wort noch durch Beispiel der zur Ausbildung und Erziehung berufenen Organe beeinträchtigt oder gar untergraben werde; 4. daß Bildung und Erziehung der katholischen Schuljugend nicht einem wässerigen, wahre Religiosität nur schädigenden Interkonfessionalismus zusteuern, sondern der konkreten, also katholischen Religion derselben; 5. daß demzufolge für katholische Schüler unseres Vaterlandes nur katholische Lehrer bestellt werden, welche, um einige Bürgschaft katholischen Wirkens zu bieten, in streng katholischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten gebildet und erzogen sein sollen und bei deren amtlicher Bestellung der Kirche ein solcher Einfluß gewährt werden muß, daß sie katholische Kinder mit Beruhigung solchen Lehrpersonen anvertrauen kann. 6. Dieserhalben empfiehlt denn auch die heutige Versammlung deutscher Katholiken den katholischen Glaubensgenossen die Gründung gut eingerichteter katholischer Kindergärten, die werktätige Unterstützung des für Oesterreich bestehenden Katholischen Schulvereines, wobei sie sich auch von der letzthin von höchster Stelle verbolmetschten Ueberzeugung geleitet weiß, daß hierdurch auch für den österreichischen Patriotismus in ausgiebigster Weise gesorgt wird. 7. Da für die weitere Fortbildung nach der Volks- und Bürgerschule im allgemeinen noch viel zu tun ist, so wird das Augenmerk darauf zu richten sein, zunächst auf privatem Wege die weitere Ausbildung der Jugend durch Lehrlings-, Gesellen- und andere Fortbildungsschulen, auf dem Lande durch Winter- und Sonntagsschulen ohne Beeinträchtigung der sonntäglichen Christenpflicht zu fördern. 8. In Anbetracht, daß sich der katholische Lehrerbund um die religiöse Wiederbelebung unseres öffentlichen Schulwesens sehr bedeutende Verdienste erworben hat, wird derselbe der angelegent-

Schülern eine abschließende praktische Bildung zu gewähren, durch die Absolvierung der vierten Klasse aber sie zum Eintritte in alle höheren Fachschulen, einschließlich der Kadettenschulen, zu befähigen. 2. Alle höheren Fachschulen (Kadettenschulen) haben in erster Linie ihre Schüler aus den Bürgerschulen zu empfangen. Absolvierte Untermittelschüler finden dort nur in zweiter Linie Aufnahme. 3. Die Unterrichtsverwaltung hat die Bevölkerung bei jeder Gelegenheit, namentlich auch alljährlich aus Anlaß der Schüleraufnahme in die Mittelschulen, über Zweck und Wesen sämtlicher Lehranstalten aufzuklären. 4. Den Lehrkörpern der Bürgerschulen wird das Recht eingeräumt, Schüler bei schlechtem Fortgange oder nachlässigem Schulbesuche in die Volksschule zurückzuversetzen. 5. Die Höchstzahl der Schüler für eine Bürgerschulklasse darf 50 nicht übersteigen. 6. In den Lehrplan der neuhinzukommenden vierten Bürgerschulklasse sind Algebra und eine moderne Kultursprache als obligate Gegenstände aufzunehmen. 7. Der Austritt aus der Bürgerschule ist in der Regel nur am Schlusse eines Semesters gestattet. 8. Auf den Bürgerschulzeugnissen sind jene Schulkategorien kurz zu vermerken, in die der Absolvent dieser Lehranstalt bei gutem Erfolge einzutreten berechtigt ist. 9. Den Absolventen der Bürgerschule ist eine Erleichterung hinsichtlich der Ableistung der Präsenzdienstpflicht zu gewähren. 10. Für Bürgerschulen ist ein eigenes Organisationsstatut aufzustellen. — b) Die Lehrkräfte an den Bürgerschulen betreffend: 1. Zur Heranbildung von Bürgerschullehrerkräften sind an den Hochschulen eigene Kurse zu errichten. Die Lehramtsprüfung für Bürgerschulen ist ebenfalls an den Hochschulen abzulegen. 2. Als Inspektoren für Volks- und Bürgerschulen sind vorzugsweise Bürgerschullehrkräfte zu bestellen. 3. Für die Bürgerschulen ist eine Fach- und Generalinspektion einzuführen. 4. Den Lehrkörpern der Bürgerschulen ist der erforderliche Einfluß bei Einführung neuer Lehrtexte und Lehrmittel zu gewähren. 5. Für Bürgerschullehrer ist die Dienstzeit geringer zu bemessen als für Lehrer an Volksschulen. Die Dienstzeit vor der Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen, sowie das Quartiergeld ist in die Pension einzurechnen. Die Pension ist nicht nach Quinquennien, sondern nach Dienstjahren, soweit dies nicht schon der Fall ist, zu berechnen. Die provisorische Dienstzeit ist auch bei Zuerkennung der Dienstalterszulagen einzurechnen. 6. Ein entsprechender Supplierungsmodus ist festzusetzen. 7. Die wöchentliche Lehrverpflichtung ist nach den an Mittel- und Fachschulen geltenden Grundsätzen zu regeln. 8. Die Qualifikation sei öffentlich; desgleichen ist ein Disziplinargesetz, z. B. nach dem Entwurfe des Deutsch-österreichischen Lehrerbundes, zu schaffen. 9. Den Bürgerschullehrkräften ist eine entsprechende Vertretung in sämtlichen schulbehördlichen Aemtern und Korporationen einzuräumen. 10. Der den sogenannten Schulbureaux zugewiesene Wirkungskreis ist zu beschränken. 11. Als Bürgerschuldirektoren sind nur solche Lehrkräfte anzustellen, die schon mehrere Jahre an einer Bürgerschule als Fachlehrer gewirkt haben. 12. Für die Vorrückung ist ein Personalstatus aufzustellen und sind mindestens drei Gehaltsstufen zu schaffen, in die der Einzelne nach den Dienstjahren vorrückt. 13. Den Bürgerschul-Fachlehrern ist die Berufung zum Lehramte an den einschlägigen Fachschulen, insbesondere an Lehrerbildungsanstalten gesetzlich zu gewährleisten. 14. Den an den Bürgerschulen wirkenden Lehrkräften kommt gesetzlich der Titel „Fachlehrer" („Klassenvorstand") zu.

Der deutsch-österreichische Bürgerschullehrerbund überreichte am 27. März durch eine Abgesandtschaft dem Unterrichtsminister Vorschläge zur Hebung der österreichischen Bürgerschule. Die vorgeschlagene Form gipfelt in nachstehenden Forderungen 1. Die Bürgerschule erhalte bei schlechtem Fortgange oder Schulbesuche das Rückversetzungsrecht der Schüler in der Volksschule. 2. Die Höchstzahl der Schüler einer Bürgerschulklasse betrage 50. 3. Die Bürgerschule werde durch eine fakultative 4. Klasse ergänzt (mit Algebra und Französisch als Pflichtgegenständen). 4. Der Austritt aus der Bürgerschule ist nur am Schlusse eines Semesters zulässig. 5. Die Bürgerschulzeugnisse sind entsprechend umzugestalten. Auf denselben sollen auch die Schulkategorien vermerkt sein, in die der Absolvent einzutreten berechtigt ist. 6. Den Absolventen der Bürgerschule werde das Recht zum Eintritt in alle mittleren Fachschulen und in die Kadettenschulen verliehen. — Der Unterrichtsminister versprach, der Sache seine vollste Aufmerksamkeit zu schenken und allen berechtigten Reformwünschen Rechnung tragen zu wollen.

Auf der Hauptversammlung des Deutschen Landeslehrervereins in Böhmen wurden von der Bürgerschulabteilung folgende Beschlüsse gefaßt: 1. Die Schülerzahl einer Klasse darf 40 nicht überschreiten. 2. An Bürgerschulen mit mehr als drei Klassen sei die Zahl der Fachlehrerstellen größer als die Klassenzahl. 3. Wir fordern die volle achtjährige Schulpflicht. Der Austritt aus der Bürgerschule kann nur am Schlusse des Schuljahres erfolgen. 4. An Bürgerschulen sind halbjährlich Zeugnisse auszustellen und die Entlassungszeugnisse entsprechend abzuändern. 5. Der erfolgreiche Besuch der 3. Klasse berechtigt zum zweijährigen Militärdienst, sowie zum Eintritt in alle jene Anstalten, welche eine vollständige Mittelschulbildung nicht voraussetzen. 6. Nach den jeweiligen Bedürfnissen sollen an Knaben- und Mädchenbürgerschulen freiwillig zu besuchende 4. Klassen errichtet werden. 7. Eine Regelung der Lehrverpflichtung an Bürgerschulen ist dringend geboten. 8. Gleichzeitig wiederholen wir jene Forderungen, welche die Hauptversammlung des Deutschen Landeslehrervereines in Reichenberg 1899 erhoben hat: Besondere Landeskonferenzen für Bürgerschullehrer; Sicherung einer eigenen Vertretung im Bezirks- und Landesschulrat; Erlassung eines Organisationsstatutes für die Bürgerschule; entsprechende Berücksichtigung der Bürgerschullehrer bei Ernennung der Bezirksschulinspektoren und der Hauptlehrer an Lehrerbildungsanstalten; endlich die Hebung der Lehrerbildung im allgemeinen durch Zulassung der Lehrer als ordentliche Hörer an Hochschulen.

In den Delegationen wurde von deutschen Delegierten in Bezug auf das Recht der absolvierten Bürgerschüler, in die Kadettenschulen einzutreten, folgender Antrag gestellt: „Alle Fachschulen, daher auch die Kadettenschulen, müssen von ihren Aufnahmsbewerbern eine bestimmte Schulbildung voraussetzen, wenn sie der ihr gestellten Aufgabe gerecht werden wollen. Wo aber der Bewerber diese Schulbildung erlangt hat, sollte gleichgültig sein, denn die Hauptsache besteht doch darin, daß er dieselbe besitzt. Dieser Anschauung ist aber bis jetzt die Militärverwaltung nur einseitig, das heißt in Ungarn, nachgekommen; für Oesterreich verlangt sie für die Aufnahme in die Kadettenschule als Vorbildung mindestens vier Klassen Mittelschule, und außerdem muß sich noch der Aufnahmswerber einer Prüfung unterziehen. Durch diese Prüfung wird indirekt gesagt, daß die Militärverwaltung den von den

Lehrkörpern der Gymnasien und Realschulen ausgestellten Zeugnissen keinen Wert beilegt, sondern daß sie nur das Ergebnis der Aufnahmsprüfung als für die Auf- und Nichtaufnahme entscheidend betrachtet. Wenn also für die Militärverwaltung nur diese Prüfung maßgebend ist, so ist es doch ein widersinniges Verlangen, daß der angehende Kadettenschüler vorerst das Untergymnasium oder die Unterrealschule besucht haben soll. Während man also in Oesterreich den absolvierten Bürgerschülern den Weg in die Kadettenschulen versperrt, läßt man in Ungarn die absolvierten Bürgerschüler, in Kroatien sogar die höheren Volksschüler, in Oesterreich auch die durchgefallenen Mittelschüler zur Aufnahmsprüfung zu. Ein österreichischer, gut qualifizierter Bürgerschulabsolvent wird wohl dieselbe geistige Reife besitzen als die letztgenannten drei Schülerarten. Das einstimmige Urteil der Direktoren aller Fachmittelschulen gibt den österreichischen Bürgerschülern das beredteste Zeugnis, in dem es sagt, daß diese Schüler gerade die besten ihrer Anstalten sind. Wenn der Lehrplan der Bürgerschulen, als Vorbereitungsschulen, nicht ganz dem der Kadettenschulen entspricht, so ist diesem Umstande wohl leicht dadurch abzuhelfen, daß diese Lücke durch Privatunterricht ausgefüllt werden kann. Gibt es sogar Privatkurse zur Heranbildung von Berufskadetten, von denen kein bestimmter Studiennachweis gefordert wird. Die Gefertigten stellen daher den Antrag: Die Delegation wolle beschließen, daß die Militärverwaltung aufgefordert werde, das Eintrittsrecht in die Kadettenschulen auch auf die Absolventen der österreichischen Bürgerschulen auszudehnen."

In derselben Angelegenheit begab sich eine Abordnung des Deutsch-österreichischen Bürgerschullehrerbundes zum Kriegsminister, um ihm eine bezügliche Petition zu überreichen. Se. Excellenz erwiderte, das früher (bis 1885) bestandene Recht der Bürgerschule sei den Absolventen derselben im Einverständnisse mit dem hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht darum entzogen worden, weil man früher von den Aufnahmswerbern in die Kadettenschule die Algebra nicht verlangte und diese in der Bürgerschule derzeit nicht gelehrt werde; auch sei der Lehrplan der Kadettenschulen jetzt dem der Oberrealschule angepaßt worden, damit die Abiturienten derselben die Maturitätsprüfung an einer Oberrealschule ablegen können; doch werde Seine Excellenz die Angelegenheit nochmals prüfen und sich vom hohen k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht hierüber Bericht erstatten lassen, um wenigstens denjenigen Schülern der Bürgerschule, die sich die Kenntnis der Algebra durch Privatfleiß aneignen, den Weg in die Kadettenschule nicht zu verschließen. Sehr freundlich wurde die Abordnung vom Vorstande der Unterrichtsabteilung im Kriegsministerium, Herrn k. und k. Obersten Elmayer, aufgenommen, dem die gleichlautende Petition übergeben und ausführlich begründet wurde. Hier erfuhren die Abgesandten des Vereines, daß die weitaus größte Zahl der Kadettenschüler aus der Mittelschule und nur zum geringsten Teile aus der ungarischen Bürgerschule und der höher organisierten kroatischen Volksschule, die aber auch einen höheren Lehrplan habe, stamme. Erst nach einer längeren Unterredung wurde die Abordnung mit der Versicherung entlassen, daß von Seite der Militärverwaltung nichts unterlassen werden wird, um den Absolventen der Bürgerschule den Eintritt in die Kadettenschulen zu ermöglichen und dadurch das Ansehen der Bürgerschule in der Bevölkerung zu heben. Aus dem Gehörten gewannen beide Bundesräte die Ueberzeugung, daß der Schwerpunkt der

ganzen Angelegenheit im Schoße des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht liege und dieses durch sein Wohlwollen der Bürgerschule mit einem Schlage unendlich viel nützen könnte, nämlich durch die Erweiterung der Bürgerschule um eine fakultative vierte Klasse.

In dieser Richtung hat denn auch das Unterrichtsministerium von den Landesschulbehörden Gutachten abgefordert, welche eine Reorganisation der Bürgerschulen erwarten lassen.

Dieses Bestreben der Bürgerschullehrer, der Bürgerschule eine erhöhte Geltung zu verschaffen, stieß übrigens sowohl bei einzelnen Volksschullehrern, wie auch bei Mittelschullehrern auf Widerstand. Am 7. Dezember hat eine Wanderversammlung des Vereines deutscher Mittelschullehrer in Nordböhmen, die in Leitmeritz stattfand, nach einem Referate und daran geknüpfter Debatte folgendes beschlossen: Es ist Stellung zu nehmen gegen die mehrseitigen Bestrebungen der Bürgerschullehrer nach Gleichstellung der Bürgerschule mit den unteren Klassen der Mittelschule insolange, als der Bildungsgang und die Qualifikation der Bürgerschullehrer denen eines Mittelschullehrers nicht gleichkommen. Dagegen ist dem Wunsche Ausdruck zu geben, daß Mittelschüler nach absolvierter dritter Klasse hinsichtlich der Aufnahme in die Fachschulen mit absolvierten Bürgerschülern gleichgestellt werden. — Hiezu bemerkt ein Professor in der Laibacher Schulzeitung sehr treffend: „Der Hinweis auf die Qualifikation der Bürgerschullehrer ist nach unserem Dafürhalten ein Ausfluß des Professorenhochmutes und entschieden abzuweisen; denn die Schüler sind nach ihrer Befähigung und nicht nach dem Studiengange ihrer Lehrer zu beurteilen."

Der Landtag von Kärnten, der sich in den letzten Jahren, d. i. seit der Wirksamkeit des Landesschulinspektors J. Palla, eifrig mit Schulfragen beschäftigt, bewilligte neuerdings die Errichtung von Bürgerschulen für Mädchen in Völkermarkt und Wolfsberg. Weiters wurde der Landesschulrat ermächtigt, während des Schuljahres 1901/02 vier Lehrpersonen zur Ausbildung als Bürgerschullehrer unter Bezug ihrer vollen Gebühr zu beurlauben, mit der Verpflichtung, ihre Dienstleistung dem Lande Kärnten zu widmen. Das ist um so anerkennenswerter, als es in Oesterreich weit reichere Länder gibt, deren Vertretungen es dem lieben Zufall überlassen, ob sich ein Nachwuchs von Bürgerschullehrern und -Lehrerinnen findet.

Am 3. Juli besuchte der Unterrichtsminister durch 1½ Stunden die Bürgerschule in Karlsbad (Böhmen), besichtigte eine Ausstellung von Handarbeiten der Schüler und der Schülerinnen und wohnte in zwei Klassen dem Unterrichte an, wobei auf Wunsch Seiner Excellenz Uebungen im Analysieren vorgenommen wurden. Ueber das Wahrgenommene, besonders über die in der Schule herrschende Nettigkeit sprach der Herr Minister wiederholt seine Anerkennung aus. Seine Excellenz war ganz allein erschienen, ließ sich sämtliche in der Schule eben anwesenden Mitglieder des Lehrkörpers vorstellen und ließ deutlich erkennen, daß er der Wirksamkeit der Bürgerschule warme Anteilnahme entgegenbringt.

In der amtlichen Bürgerschullehrer-Konferenz in Brünn erstattete Fachlehrer Netopil ein eingehendes Referat über die Errichtung von „Ergänzungsklassen" an den Knaben-Bürgerschulen. Der Zweck derselben wird eine intensivere Vertiefung in den bisherigen Unterrichtsgegenständen sein. Als neue Lehrfächer treten Französisch, Arithmetik und Stenographie hinzu. Das geplante Stundenmaß beträgt für

Religion 1, Deutsch 6, Französisch 6 (als Nebengegenstand), Geographie 3, Geschichte 3, Naturgeschichte 2, Naturlehre 2, Rechnen 3, Geometrie 2, Zeichnen 4, Stenographie 2 Stunden (als Nebengegenstand). An die Besprechung des Lehrplanes knüpfte sich eine lebhafte Wechselrede. Schließlich wurden die Vorschläge des ständigen Ausschusses genehmigt und derselbe mit der Aufgabe betraut, die nötigen Schritte zu unternehmen, um die Errichtung wenigstens einer dieser Ergänzungsklassen im Schuljahre 1901/1902 zu ermöglichen.

Das Unterrichtsministerium hat die Einführung der Reifeprüfung an Mädchen-Lyceen verfügt. Dadurch soll ermittelt werden, ob die Abiturientinnen jene fachliche und zugleich allgemeine Ausbildung erlangt haben, welche dem Lehrziele der sechsklassigen Mädchenlyceen entspricht. Nur jene Mädchenlyceen dürfen Reifeprüfungen abhalten, welche das Oeffentlichkeitsrecht besitzen, und denen das Recht zur Abhaltung von Reifeprüfungen vom Unterrichtsminister ausdrücklich verliehen ist. Die Prüfungsvorschrift tritt mit dem Prüfungstermine des Studienjahres 1901/1902 in Wirksamkeit. Damit ist eine Reform des höheren Mädchen-Schulwesens in verhältnismäßig kurzer Zeit zum Abschlusse gekommen.

Der Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Oesterreich fordert in einer Denkschrift an das Ministerium 1. eine höhere Fortbildungsschule für Mädchen der gebildeten Stände auf hauswirtschaftlicher Grundlage, eine Schule, aus der Frauen hervorgehen, die dem Berufe des Gatten, Vaters oder Sohnes Verständnis entgegenbringen können, die ihren Lebenszweck nicht in Putz, Vergnügungen und Luxus suchen u. s. w.; 2. hauswirtschaftliche Kurse für Mädchen, die als Frauen einen Haushalt führen, dem bezahlte Arbeitskräfte fehlen; 3. Schulen für Frauen, die einen selbständigen Beruf ergreifen. Verzichten will der Verein dafür auf die dermaligen sogenannten Mädchen-Lyceen.

In der Sitzung des Ausschusses des Landeskulturrates für Böhmen vom 20. Februar hat auf Antrag des Landeskulturrats-Delegierten, Direktors der deutschen land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten in Budweis, Rudolf Richter, das Schulkomitee einstimmig beschlossen, für die nichtfachlichen Gegenstände (Physik, Mathematik u. s. w.) an den Ackerbauschulen Böhmens für Bürgerschulen geprüfte Lehrpersonen definitiv anzustellen und diesen Beschluß an den Landesausschuß, sowie an das k. k. Ackerbauministerium zu leiten.

3. Lehr- und Lernmittel.

(Lehrmittelsammelstellen in Böhmen. — Eine mangelhafte Schulkarte. — Auch Literatur. — Ein gekürztes Lesestück. — Die Lese- und Sprachbücher an den Volksschulen der Bukowina.)

Am besten ist das Lehrmittelsammelwesen in Böhmen organisiert. In diesem Lande bestanden im Berichtsjahre folgende Lehrmittelsammelstellen: In Petersdorf bei Trautenau, in Auscha, in Chodau, in Hartenberg, Bez. Falkenau, in Hosterschlag bei Neuhaus, in Milikau, P. Mies, in Neudorf, P. Kuttenplan, und in Ladowitz bei Dux.

Die Deutsch-öst. Lehrerzeitung führte Klage, daß einem sehr mangelhaften Schulkärtchen von Vorarlberg die behördliche Approbation erteilt wurde. In dem betreffenden Berichte heißt es u. a.:

„Vom Ministerium wurde einem Schulkärtchen vom Lande die Zulassung zum Unterrichtsgebrauche zuerkannt, das wenigstens 80—100 größere und kleinere Fehler

und Mängel aufweist und das von Kartenkennern als „von Schülern gemacht" bezeichnet werden muß. Freilich ist dies Kärtchen Eigentum unseres Landeshauptmannes, und unser Landesschulinspektor meinte bei einer Bezirks-Lehrer-Konferenz, man möchte so gutgemeinte Unternehmungen nicht „öffentlich" kritisieren, sondern allenfallsige Mängel beim hohen Landesschulrat bekannt geben."

Welche Literaturkenntnisse in gewissen Kreisen zu Hause sind, davon zeugt ein neues „Deutsches Lesebuch für österr. Mädchenbürgerschulen", herausgegeben von M. V. Neusen. Nach der Mitteilung verschiedener Blätter — der Verfasser dieses Berichtes hat das Buch noch nicht zu Gesicht bekommen — heißt es in einem „Oesterreichische Dichter" überschriebenen Lesestücke:

„Bei dem Wiederaufblühen der deutschen Poesie blieb unser Vaterland, das fröhliche, liederreiche Oesterreich, nicht untätig. Anfangs waren seine Dichtungen zwar meistenteils bloße Nachahmungen, aber durch den Einfluß der romantischen Schule erweiterte sich der poetische Gesichtskreis und vertiefte sich das poetische Streben auch im gemütlichen Oesterreich. Bald konnte es mit Stolz auf eine ganze Reihe hervorragender Dichter blicken, deren Werke auch im Auslande Anerkennung fanden. Die meisten unter ihnen teilten die Begeisterung ihrer Zeit für geistige und politische Freiheit, auch spricht sich leider in ihren Werken vielfach Feindseligkeit gegen die Kirche und Verkennung ihrer Diener und ihrer Wirksamkeit aus. Die vier bedeutendsten Dichter sind: Grillparzer, Zedlitz, Lenau und Grün. Ihnen schließen sich an Hebbel, Ebert, Seidl, Vogl, Feuchtersleben, Hamerling und andere. Unter den Dichtern, die treu zur Seite der Kirche stehen, seien genannt: Pyrker, Stifter, Brunner, Gschwari, Stock, Seeber, Rabenlechner, Domanig und andere." Von Dichtern wie Anzengruber, Rosegger, Raimund, Nestroy, Bauernfeld, Gilm, Pichler, Saar, Eschenbach, weiß das von dem österreichischen Unterrichtsminister für Schulen approbierte Lesebuch einfach nichts!"

Eine vielbemerkte und je nach dem Standpunkte der Kritiker mehr oder minder abfällig beurteilte Kürzung hat das bekannte Gerokſche Gedicht „Wie Kaiser Karl Schulvisitation hielt" im VI. T. des im Staatsverlage erschienenen Volksschullesebuches erfahren. Es wurde nämlich plötzlich folgende Strophe, obwohl sie die Pointe enthält, fortgelassen:

„Und wie's der große Kaiser hielt, so soll man's allzeit halten,
Im Schulhaus mit dem kleinen Volk, im Staate mit den Alten:
Den Platz nach Kunst und nicht nach Gunst, den Stand nach dem Verstand,
So steht es in der Schule wohl und gut im Vaterland."

Unterm 27. August verordnete der Bukowiner Landesschulrat, welche deutschen Lese- und Sprachbücher in den deutschen Volksschulen ausschließlich gebraucht werden dürfen. Es ist nun auffallend, daß sämtliche angeführten Bücher im Staatsverlage erschienen sind, welcher somit im „Buchenländchen" ein förmliches Monopol besitzt. Nach demselben Erlasse sind „an Schulen, an denen bisher andere als die vorstehend genannten Bücher in Verwendung standen, diese neuen Bücher successive einzuführen".

4. Schulhaus und Schulgarten.

(Schulhäuser in Vorarlberg. — Ein Bukowiner „Musterschulhaus". — Unzulänglichkeit von Lehrerwohnungen. — Abschaffung des Hundes aus dem Schulhause. — Eine Schulgarten-Subvention. — Schulgärten in Oberösterreich. — Verlangen

nach einer Instruktion für den Schulgartenbetrieb. — Ein Antrag betr. der Schulgärten im böhmischen Landtage. — Hindernisse der Entwicklung der Schulgärten.)

Seit dem Bestande des Reichsvolksschulgesetzes sind in Oesterreich ungezählte neue Schulgebäude entstanden, darunter sehr viele, welche mit innerer Zweckmäßigkeit architektonische Schönheit verbinden — Musterschulhäuser im vollen Sinne des Wortes. Daß es aber noch immer überaus viel zu tun gäbe, uralte Versäumnisse auf diesem Gebiete gutzumachen, lehren mancherlei Klagen aus verschiedenen Kronländern.

Wenig befriedigend liegen die Verhältnisse z. B. in Vorarlberg. Nach dem Berichte des Landesschulrates gibt es in diesem Lande 202 Schulgebäude, d. i. um 17 mehr, als die Zahl der Schulen beträgt, da in mehreren Gemeinden zwei und auch mehrere Gebäude zur Unterbringung der Klassen notwendig waren, und von diesen Schulhäusern waren 67 genügend — also weniger als gut — und 25 (mehr als 10%) ungenügend. Von den 185 Schulen hatten 88 eine genügende, 13 eine ungenügende Schuleinrichtung.

Ueber das Schulhaus in Dawideny-Zrub (Bukowina) berichtet die Czernowitzer Freie Lehrerzeitung: „Das Dach des niedrigen hölzernen Häuschens ist durchlöchert. Das Schulzimmer ist 1,9 m hoch, ohne Fußboden, mit einem Flächenraum von 16 m². Und in diesem Raume sitzen zur Schulzeit 80 Kinder!"

In einem Aufsatze der Zeitschr. des oberösterreichischen Lehrervereines wird die Unzulänglichkeit vieler Lehrerwohnungen in Oberösterreich beklagt. Der Aufsatz berichtet, es sei durch verläßliche Erhebungen festgestellt, daß Lehrern unter der Bezeichnung „Zimmer" einfensterige Räume, die nach ihrer Ausdehnung und sonstigen Beschaffenheit den bescheidensten Anforderungen nicht entsprechen, zugewiesen sind. Es gibt solche „Zimmer" mit 6 bis 9 m² Bodenfläche, über 30 Lehrerwohnungen haben inbegriffen zwei Zimmer und Küche weniger als 40 m², die kleinste Lehrerwohnung mißt 14 m² und das kleinste Unterlehrerzimmer 6 m². Dazu ist ein Zehntel der Wohnungen sanitätswidrig, sehr feucht, ja naß und mit Schwämmen bewachsen, sodaß nach je zwei oder drei Jahren der ganze Fußboden herausfault. Man sollte glauben, kein Lehrer könnte gezwungen werden, eine solche Wohnung zu beziehen, denn ein anderer Paragraph unserer Schulgesetzgebung lautet: „Kann eine entsprechende Wohnung weder im Schulgebäude noch im Schulorte ausgemittelt werden, so gebührt dem Lehrpersonale ein Quartiergeld, welches mit 15 Prozent des fixen Gehaltes mit Ausschluß der Zulagen zu bemessen ist". Wer verhilft aber dem Lehrer in dem Falle, daß ihm keine „entsprechende Wohnung" angewiesen wird, zu seinem Rechte? Niemand, da mag er vom Peter zum Paul rennen, er wird trotz der ganz unzweideutigen gesetzlichen Bestimmung überall abgewiesen.

Der k. k. Landesschulrat von Böhmen hat mit Erlaß vom 2. Dezember die k. k. Bezirksschulräte aufmerksam gemacht, daß die Sanitätsorgane wahrgenommen haben, es werden in den Schulhäusern von den Schulleitern sehr häufig Hunde gehalten, welche während des Unterrichtes in den Schulen frei herumlaufen und, abgesehen von der Gefahr der Erkrankung solcher Hunde an Wut, die Schulkinder verletzen können. Mit Rücksicht darauf hat der k. k. Landesschulrat angeordnet, daß das Halten von Hunden in den Schulhäusern in der Regel zu untersagen und die Verfügung zu treffen ist, daß in Fällen, wo durch isolierte Lage des Schulhauses das Halten eines Hundes im Schulhause unerläßlich ist, solche Hunde bei Tage stets an der Kette gehalten werden.

Der mährische Landtag bewilligte für das Jahr 1901 2000 K aus Landesmitteln zur Vermehrung der bestehenden Schulgärten und zur Hebung derselben.

In Oberösterreich haben zur Zeit 48% der Schulen des Landes Gärten, die zu Unterrichtszwecken verwendet werden.

Ueber den Stand der Schulgartensache in Böhmen ist folgendes zu berichten: Der Obst- und Gartenbauverein für das deutsche Elbetal in Böhmen wendete sich in einer Eingabe an den Landesschulrat mit dem Ersuchen, er möge in Berücksichtigung der vorgelegten, von dem Lehrer Lipka in Aussig ausgearbeiteten Leitsätze eine Instruktion für den Schulgartenbetrieb erlassen. Der Landesschulrat versprach, sich deshalb mit dem Landeskulturrate ins Einvernehmen zu setzen. Die erwähnten Leitsätze lauten:

1. Der Schulgarten muß den Schülern die für den Obstbauer wichtigsten praktischen Kenntnisse vermitteln und soll zu einer Art Mustergarten für die Schulgemeinde ausgestaltet werden. 2. Der Leiter desselben muß den Schülern Gelegenheit bieten, die wichtigsten Schädlinge aus dem Pflanzen- und Tierreiche kennen und bekämpfen zu lernen. 3. Er muß dem Vogelschutz seine vollste Aufmerksamkeit zuwenden. — Der Schulgarten vermag aber diesem Zwecke nur dann erfolgreich zu dienen, wenn a) die Gemeinden bei Um- und Neubauten für den Schulgarten ein genügend großes Grundstück widmen, b) wenn ihnen die Erhaltung desselben zur Pflicht gemacht wird, c) wenn ganz bestimmte Vorschriften betreffs Verwendung der Schüler im Garten erlassen werden, d) wenn der Leiter selbst die genügende praktische Vorbildung in Kursen erhält, die womöglich ein halbes bis ein ganzes Jahr dauern. Für diese Zeit wäre der Lehrer zu beurlauben und ihm durch Verleihung von Stipendien und Beistellung der notwendigsten Instrumente und Behelfe die Anteilnahme an solchen Ausbildungskursen zu ermöglichen. Derzeit fanden solche Kurse leider in den Ferien statt, in der denkbar ungünstigsten Zeit, in der die wichtigsten praktischen Arbeiten einfach nicht mehr vorgenommen werden können. — Auch im böhmischen Landtage wurde ein auf die Förderung der Schulgärten abzielender Antrag gestellt. Er hat nachstehenden Wortlaut: „Der hohe Landtag wolle beschließen: Der Landesausschuß wird beauftragt, gemeinschaftlich mit dem k. k. Landesschulrate für Böhmen und den beiden Sektionen des Landeskulturrates für das Königreich Böhmen zu erheben und zu berichten, auf welche Weise das in Böhmen noch einer großen Verbesserung bedürftige Schulgartenwesen durch Gewährung von Unterstützungen aus Landesmitteln, und zwar insbesondere a) für Stipendien für Volksschullehrer zum Besuche von Obstbaukursen, b) für Subventionen zur Errichtung und Erhaltung von Musterschulgärten in den einzelnen Schulbezirken, c) für Remunerationen und Reisekostenersatz für die Leiter der Musterschulgärten zum Zwecke der Belehrung der übrigen Schulgartenleiter in den betreffenden Bezirken, d) für Prämien für besonders gut gehaltene Schulgärten gefördert werden könnte, sowie eventuell in das nächstjährige Budget entsprechende Beträge für diese Zwecke einzusetzen."

Der gedeihlichen Entwicklung der Schulgärten stehen übrigens noch mancherlei Hindernisse entgegen, die durch die Durchführung der vorstehend angeführten Vorschläge keineswegs vollständig beseitigt wären. In zutreffender Weise hat dies K. Hohla in der Oesterr. Schulzeitung dargelegt. Die ausführlichen „kritischen Bemerkungen" desselben führen zunächst aus, daß es namentlich zwei Umstände sind, welche die Schulgärten nicht

gedeihen lassen: die ungenügende Anzahl entsprechend befähigter Schulgärtner und der Mangel an ausreichenden Geldmitteln.

5. Erziehungs- und Unterrichtsfragen.

(Verbot des Betretens der Lehrer- und Katecheten-Wohnungen. — Tägliche Schulmesse. — Erhebungen über den Alkoholgenuß der Wiener Schulkinder. — Ein Kinderschutz-Erlaß. — Zur Schularztfrage.)

Die Lehrer und Schüler der Wiener Volks- und Bürgerschulen wurden zu Beginn des Schuljahres 1901/2 von einem Erlasse des Bezirksschulrates in Kenntnis gesetzt, demzufolge die Wohnungen von Lehrpersonen und Katecheten von den Schulkindern nur in Begleitung der Eltern oder deren Stellvertreter betreten werden dürfen. Ueber die Veranlassung und die Absicht dieser Verfügung wurde nichts mitgeteilt.

In einem Aufsatze der Deutsch-österr. Lehrerzeitung macht ein Lehrer aus Oberösterreich auf die Nachteile aufmerksam, welche aus der in diesem Lande mit Strenge durchgeführten Teilnahme der Schulkinder an der täglichen Schulmesse erwachsen. Es heißt da u. a.:

„An gar vielen Schulen der Landgemeinden müssen die Kinder einen Weg von einer Stunde und darüber zurücklegen, ehe sie zur Schulmesse geführt werden. Es sind ihnen kaum oft fünf Minuten gegönnt, sich von dem weiten Marsche ein wenig auszuruhen, denn nun heißt es auf dem steinernen Kirchenpflaster — bei schlechtem Wetter oft mit nassen Kleidern und nassen Füßen — eine Stunde lang stehen, weil die Sitze von den Erwachsenen eingenommen werden. Ist die Messe zu Ende, so schlägt meist schon in kurzer Zeit die Stunde zum Beginne des Unterrichtes. Wie steht's da mit der Aufmerksamkeit? Wir glauben, nicht am besten!"

In ähnlichem Sinne lautet eine gutachtliche Aeußerung, welche der Stadtphysiker Dr. Hans Cantor in Olmütz abgegeben hat und vom Schles. Schulblatte Nr. 21 veröffentlicht worden ist.

In den Wiener Schulen wurden statistische Erhebungen über den Alkoholgenuß der Schulkinder vorgenommen. Diese Erhebungen ergaben, daß der regelmäßige Genuß geistiger Getränke schon bei den jüngsten Schulkindern einsetzt und daß ein erheblicher Bruchteil der Schulkinder (gewiß mehr als die Hälfte) regelmäßig geistige Getränke zu sich nimmt. Nachfragen bei den Kindern erweisen die Tatsache, daß manche derselben ziemlich bedeutende Mengen alkoholischer Getränke jeden Tag, zu jeder Mahlzeit, genießen. Dieser Genuß ist aber in seltenen Fällen auf das Anraten des Arztes zurückzuführen, meistens eine Folge gewohnheitsmäßiger Trinkerei. Ist es doch gar nicht selten, daß sogar den Säuglingen der Zulp (Schmuller, Sutzel) in den Mund gesteckt wird, nachdem er vorher in Wein oder Branntwein getaucht worden war. Arme Kinder könnten gewiß reichlicher genährt werden, wenn man ihnen statt des geistigen Getränkes für den ersparten Betrag Milch oder ein anderes vollwertiges Nahrungsmittel reichen würde. Der Alkoholgenuß der Schulkinder erfordert zweifelsohne die genaueste Beachtung von Seite der Eltern, Lehrer, Aerzte und Soziologen. Auch Trunkenheitsfälle in der Schule sind bei Kindern vorgekommen und lassen erkennen, daß von Seite des Elternhauses der Alkoholfrage nicht die Bedeutung beigemessen wird, die sie verdient. Aus den Erhebungen in der Schule ergibt sich also zunächst die Tatsache, daß die meisten Kinder regelmäßig geistige Getränke genießen, und zwar ohne Anordnung des Arztes, sodaß der Mißbrauch der Ge-

tränke mit größter Wahrscheinlichkeit angenommen werden kann. Es liegt die Vermutung nahe, daß die unruhige Nervosität unserer Schuljugend zu einem Teile im Alkoholgenusse ihren Grund hat. Was unserer Jugend nottut, ist also gewiß nicht mehr Alkohol, sondern gesunde, reichliche Nahrung, Leibesübungen in frischer, freier Luft, gesunde Wohnungen, alles Lebensbedingungen, die das moderne städtische Großstadtproletariat leider nicht zur Verfügung hat.

Der Präsident des Wiener Oberlandesgerichtes Freiherr v. Kallina hat an die Gerichte einen Erlaß gerichtet, der ihnen den Schutz der Kinder gegen Mißhandlungen durch Eltern oder Vormünder besonders ans Herz legt. Die Gerichte sind verpflichtet, von jedermann Anzeigen über Mißbrauch der väterlichen oder vormundschaftlichen Gewalt oder Unterlassung der damit verbundenen Pflichten entgegenzunehmen und zum Gegenstand einer Untersuchung zu machen, und es entspricht dem Zweck und dem rechtlichen Charakter der väterlichen und vormundschaftlichen Gewalt sicherlich nicht, wenn sie, worauf zum Beispiel die in Wien vorkommende Einholung der Zustimmung der Eltern oder Vormünder zur Unterbringung der gefährdeten Kinder unter die Obhut der Kinderschutzgesellschaft hindeutet, einseitig nur unter dem Gesichtspunkt eines Rechtes, nicht dem der Pflicht betrachtet wird. Insbesondere wird die Aufmerksamkeit der Gerichte darauf gelenkt, daß hienach in allen Fällen von Kindermißhandlungen, welche von Personen vorgenommen werden, unter deren väterlicher oder vormundschaftlicher Gewalt die Kinder stehen, die Frage der Aberkennung der väterlichen Gewalt sofort zum Gegenstand der Verfügungen zu machen ist. Diese Erhebungen haben sich über einen einzelnen Fall der Mißhandlung auf die gesamte Behandlung und Erziehung des Kindes auszudehnen. Zu diesem Zweck ist es aber auch notwendig, daß die Strafgerichte von jedem Fall eines Einschreitens wegen Kindermißhandlung selbst bei Freisprüchen oder Einstellungen des Verfahrens dem Pflegschaftsgerichte Mitteilung machen.

Endlich beginnt auch in Oesterreich die Schularztfrage die ärztlichen Kreise selbst zu beschäftigen, nachdem die Lehrerschaft dieser Angelegenheit schon vor anderthalb Jahrzehnten ihr Interesse zugewendet hatte. Der Verein der Aerzte in Niederösterreich hat sich für die Bestellung von Schulärzten ausgesprochen. Als Grundsatz wurde angenommen, daß dem Schularzte nicht mehr als 1500 Kinder zur Ueberwachung zugewiesen werden. Die Schulärzte erhalten für ihre Mühewaltung ein Honorar von mindestens 1000 Kronen. Für die Schulärzte ist eine eigene Dienstesinstruktion zu verfassen. Als eine hervorragende Aufgabe des Schularztes wird die Rücksichtnahme auf die geistige Ermüdung der Kinder bezeichnet. Die langdauernde geistige Arbeit bewirke eine allmähliche Herabsetzung der psychischen und körperlichen Leistung. Innerhalb gewisser Grenzen bedeute die Ermüdung keine Schädigung für den gesunden Organismus. Diese werde aber durch stetige Ermüdung ohne Ruhepausen hervorgerufen. An das Unterrichtsministerium soll die Bitte um Einführung von Schulärzten gerichtet werden.

III. Die Lehrer.

(1. Die amtliche und soziale Stellung. — 2. Lehrerbildung und Fortbildung. — 3. Die materielle Stellung. — 4. Die Lehrerinnen.)

1. Die amtliche und soziale Stellung.

(Eine Schulleiterversammlung in Graz. — Die neue Dienstabelle für die Lehrer Steiermarks. — Die Einsichtnahme in die Qualifikation. — Ein Verein der Uebungsschullehrer. — Der Volksschullehrer ein öffentliches Organ. — Die „Jungen". — Ein Ausspruch des Kaisers. — Unbegründeter Tadel. — Eine Maßregelung. — Eine Beeidigungsrede des Wiener Bürgermeisters. — Lehrer im böhmischen Landtage und im Abgeordnetenhause. — Wiener Vorgänge. — Der Verein „Lehrerschutz". — Die Landtage von Mähren und von Steiermark über ein Lehrer-Disziplinargesetz. — Die Frage des Disziplinargesetzes im Reichsrate.)

Am 3. April fand in Graz die erste Versammlung der Oberlehrer und Direktoren der steiermärkischen Volks- und Bürgerschulen statt. Die Aufgaben dieser Schulleiterversammlungen wurden beraten und in folgende Punkte zusammengefaßt:

1) Förderung alles dessen, was der Schule und der Jugenderziehung nützt. 2) Genaue Feststellung der beruflichen Tätigkeit. 3) Förderung des Zusammenschlusses der Amtsgenossen und eines anständigen Tones in Lehrerversammlungen und in pädagogischen Blättern. 4) Förderung der Gehaltsfrage. 5) Erstattung von Gutachten und Vorschlägen an die Behörden über Unterrichts- und Erziehungsfragen. 6) Zu den Aufgaben der Oberlehrer und Direktoren gehört es auch, durch ihren Einfluß Mißgriffe hintanzuhalten, die geeignet wären, das Ansehen der Schule, sowie das der Schulleiter selbst zu schädigen. — In der Versammlung nahm auch der Landesschulinspektor W. Linhart das Wort und führte folgendes aus: „Die Zahlung der Lehrerschaft ist schlecht; die Lehrer sind mißmutig. Ihrem Unmute geben sie dadurch Ausdruck, daß sie jüngere Leute vor dem Eintritte in die Lehrerbildungsanstalten warnen. Offenbar geschieht dies, um bessere Gehaltsverhältnisse zu erzwingen. Damit wird nichts erreicht. Höchstens werden dadurch der Schule brauchbare Lehrer entzogen und das Ansehen der Schule wird geschädigt".

Mit dem Erlaß vom 5. Dezember ordnete der k. k. Landesschulrat von Steiermark die Einführung einer neuen Dienstabelle an, welche fortan jedem Gesuch um eine andere Lehrstelle beizuschließen ist. Diese Tabelle enthält zunächst folgende Rubriken, welche der Bewerber, bezw. die Bewerberin selbst auszufüllen hat: Vor- und Zuname des Bewerbers, dessen Religion und Stand (ledig oder verheiratet); — Tag und Jahr, Ort und Land der Geburt; — Vorbildung; — Lehrbefähigung (Reife- und Lehrbefähigungszeugnis, Ort und Datum der Ausstellung, Fachgruppe), Sprachkenntnisse; — Befähigung a) für die aushilfsweise Erteilung des Religionsunterrichtes, b) für die Besorgung des Organistendienstes; — Ort und Dauer der bisherigen Dienstleistung (Angabe des Datums); — gegenwärtige Diensteigenschaft und dermaliger Dienstort (Bezirk, Land); — gegenwärtiges Diensteinkommen (Gehalt, Zulagen, Remuneration); — etwaige Anerkennungen (mit genauer Angabe der betr. Erlässe); — Anmerkung. — Die nächste Rubrik bietet Raum für die Aeußerung der Schulleitung über den Bewerber (die Bewerberin), und nun folgen die für die Beurteilung durch den Bezirksschulinspektor bestimmten Rubriken: Sittliches Verhalten; — politisches Verhalten; —

dienstliches Verhalten; — Fleiß; — Lehrmethode; — Unterrichtserfolge; — Geschick in der Handhabung der Disziplin; — Anmerkung.

Der Zahl jener Bezirksschulräte, welche beschlossen haben, den Lehrern in ihre Qualifikationstabellen Einsicht zu gewähren, hat sich im Berichtsjahre der von Böhmisch-Leipa angeschlossen. Nach unserer Ansicht sollte diese Angelegenheit nicht von Bezirk zu Bezirk, sondern am besten durch einen Ministerialerlaß für das ganze Reich geregelt werden.

Die Lehrer und Lehrerinnen an den Uebungsschulen der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten haben zur Wahrnehmung ihrer besondern Interessen einen Verein mit dem Sitz in Reichenberg (Böhmen) gebildet.

Mit Rücksicht auf eine Entscheidung des Währinger Bezirksgerichtes, nach der die Lehrer nicht als öffentliche Beamte anzusehen seien und eine an ihnen begangene Beleidigung nicht als Amtsehrenbeleidigung geahndet werden könne, hat das Justizministerium unter dem 1. Juli den Gerichtsstellen eine Entscheidung des obersten Gerichtshofes in Erinnerung gebracht, laut welcher die Volksschullehrer als öffentliche, Regierungsgeschäfte besorgende Organe bezeichnet werden. In der Begründung dieser Entscheidung wird angeführt, daß mit dem Gesetze vom 25. Mai 1868 der Grundsatz ausgesprochen sei, daß dem Staate die oberste Leitung und Aufsicht über das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen zustehe. Das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 erklärt den Dienst an öffentlichen Schulen als ein öffentliches Amt. Die Lehrer an den Volksschulen bekleiden daher, ohne alle Rücksicht auf den Fond, aus dem sie ihren Gehalt beziehen, nach positiven Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes ein öffentliches, jedem einzelnen Lehrer von der Staatsgewalt übertragenes Amt.

Die sogenannten Jungen unter den Lehrern, die namentlich in Niederösterreich, besonders in Wien einen rücksichtslosen und feinere Naturen abstoßenden Kampf namentlich gegen die dort herrschende Partei der Christlich-Sozialen führen, waren auch im Berichtsjahre nicht müßig. Besonders in Wien ergaben sich mancherlei heftige Zusammenstöße. Daß diese Vorkommnisse auch an allerhöchster Stelle nicht unbemerkt blieben, scheint aus folgendem hervorzugehen:

Gelegentlich des jüngsten Aufenthaltes Seiner Majestät des Kaisers in Böhmen besuchte der Monarch auch eine Anzahl von Schulen. Nach einem von der Freien Schulzeitung veröffentlichten Berichte über die Feierlichkeiten, welche anläßlich der Anwesenheit des Kaisers in der von Direktor Eichler geleiteten Volks- und Bürgerschule in Aussig stattfanden, betrachtete der Kaiser auch das im Souterrain gelegene Schulbad, das er ausdrücklich zu sehen verlangt hatte, und beim Weiterschreiten fragte er den Direktor: „Wie sind Sie mit Ihren Lehrern zufrieden?“ Direktor Eichler erwiderte: „In jeder Weise, Majestät.“ „Auch mit den jungen?“ „Auch mit diesen, Majestät, ich habe mich noch nicht zu beklagen gehabt.“ „Ja, man muß sie nur zu behandeln wissen,“ bemerkte hierauf Seine Majestät.

Ueber einen merkwürdigen Vorfall bei der amtlichen Bezirks-Lehrerkonferenz der Stadt Salzburg berichtete die Zeitschrift des Salzburger Lehrervereins. Gleich nach den einleitenden Worten des Stadtschulinspektors Prof. Schmidt ergriff der von Innsbruck nach Salzburg versetzte Landesschulinspektor Dr. Kiechl, der das erste mal in der Mitte der städtischen Lehrerschaft erschienen war und bisher noch keine Schule

des Stadtbezirkes inspiziert hatte, das Wort und unterzog ihre Tätigkeit einer abfälligen Kritik. Er sagte u. a.: „Der Hauptzweck der Schule ist die Erziehung, der Unterricht das Mittel zur Erreichung dieses Zweckes. Er habe die Wahrnehmung gemacht, daß sich der Unterricht zu sehr an die Bücher halte. Die praktische Seite des Unterrichtes komme wegen des zu vielen Theoretisierens nicht zur Geltung. Die Lehrerschaft sei selbst schuld, wenn sie seitens der Bevölkerung nicht jene Würdigung erfahre, deren sie sich eigentlich erfreuen sollte." — Diese Worte riefen in der Versammlung die größte Aufregung hervor, und Fachlehrer Kuhlstrunk unternahm es, für die Lehrerschaft einzutreten. Der Sprecher wies darauf hin, daß die Schule und die Lehrer unmöglich ein Versuchsfeld für die periodisch wechselnden Inspektoren sein können. Die Schule bedarf zu ihrer Fortentwicklung eines festen, ruhigen Gefüges, die Lehrerschaft aber der Aufmunterung seitens der Schulbehörden, um den harten Kampf gegen die vielen Hindernisse und Anwürfe bestehen zu können. Die Worte des Herrn Landesschulinspektors sind aber für die Lehrerschaft geradezu beschämend und niederdrückend. (Anhaltender Beifall.) — Hierauf dankte der Bürgermeister für die Begrüßung und wünschte den Konferenzverhandlungen besten Erfolg. Nach circa einstündiger Anwesenheit verließ derselbe den Saal, nachdem er zuvor noch die versammelte Lehrerschaft des Vertrauens der Bevölkerung durch folgende Erklärung versichert hatte: „Als Bürgermeister der Landeshauptstadt Salzburg und mit mir ist wohl der weitaus größte Teil der Bewohner mit unseren Lehrern und mit deren Leistungen vollauf zufrieden; wir achten daher den Lehrerstand. Auch als Mitglied des k. k. Stadtschulrates und als Vorsitzender desselben muß ich offen gestehen, daß, wenn auch die Anforderungen große sind und die Leistungen strenge beurteilt werden müssen, doch nur stets Gutes und Lobendes über die Lehrer gesagt wird, daher ich und die Bevölkerung die Lehrer schätzen und wir mit ihnen zufrieden sind." Diese anerkennenden Worte fanden bei den Konferenzteilnehmern die freudigste Aufnahme. — Nach den Berichten der Presse beschäftigte sich mit diesem Vorfalle auch das Ministerium. Mit Schluß des Jahres trat der genannte Landesschulinspektor in den Ruhestand.

Der Uebungsschullehrer am Wiener Lehrer-Pädagogium, Eduard Jordan, Obmann des niederöst. Landeslehrervereins und Leiter der Oesterr. Schulzeitung, machte sich den Scherz, in dieser Zeitung zu berichten, Katschinka, der Obmann des deutsch-öst. Lehrerbundes, habe an alle Lehrer Oesterreichs ein Rundschreiben gerichtet, in welchem er sie auffordere, den Lebenswandel ihrer Pfarrer zu beobachten und ihm dann Bericht zu erstatten. Mit diesem Scherz wollte Jordan offenbar nur den Schritt eines Bischofes beleuchten, der an die Pfarrer seiner Diözese die Aufforderung gerichtet haben soll, die Lehrer in ihrem Wandel zu überwachen und ihm von ihren Wahrnehmungen zu berichten. Der Bezirksschulrat von Wien nahm den Scherz, der doch offen zutage lag, ernst und verhörte den Bundesobmann Katschinka. Obwohl dieser die Sache aufklärte, erhielt doch Jordan einen Verweis. Es wurde ihm ferner eine Dienstalterszulage entzogen, eine Personalzulage gestrichen, woraus ihm ein jährlicher Verlust von 500 K erwächst, und außerdem wurde er als Lehrer an eine an der Peripherie der Stadt gelegene Bürgerschule versetzt. Dem so hart Gemaßregelten wurden von Seite der freisinnigen Lehrerschaft zahlreiche Ehrungen zuteil.

Zu den rücksichtslosesten Gegnern der freisinnigen Lehrerschaft gehört der Wiener Bürgermeister Dr. Lueger. Seinen Standpunkt pflegt

er besonders bei den Beeidigungen der Lehrer rhetorisch zu vertreten. So auch am 4. Oktober. Er sagte: „Ihr Eid verpflichtet Sie zur Treue gegen unser Vaterland und gegen unser Kaiserhaus. Wenn Sie diese Treue beschwören, so muß jeder voraussetzen, daß dies mit Ihrer innersten Ueberzeugung übereinstimmt. Wenn Sie wirklich treu dem Kaiser und dem Vaterlande sind, dann können Sie nicht gemeinsame Sache mit Parteien machen, welche weder dynastisch, noch Oesterreich treu sind. Sie können auch nicht gemeinsame Sache machen mit den Sozialdemokraten, weil diese, wie Sie wissen und wie deren Führer öffentlich erklären, Republikaner sind. Sie können aber auch nicht gemeinsame Sache machen mit den Alldeutschen, weil sie ganz gemeine Landesverräter sind. Wer einen falschen Eid schwört, ist kein Ehrenmann, sondern das Gegenteil. Dasselbe trifft denjenigen, der den Eid bricht. Wenn ich darauf kommen sollte, daß das vorkommt, dann können Sie auch von mir voraussetzen, daß ich mit aller Energie den Betreffenden zur Verantwortung ziehen werde. Wenn Sie Ihre Pflicht erfüllen, dann werden Sie den Dank des Volkes verdienen und die Anerkennung und Achtung wieder gewinnen, die der Lehrerstand besaß, die er aber durch mancherlei Vorkommnisse verloren hat."

Nicht weniger als sechs Abgeordnete aus dem Kreise der deutschen Lehrerschaft Böhmens, nämlich die Herren Josef Hoffmann, Josef Kasper, Friedrich Legler, Franz Vollgruber, Wilhelm Müller und Franz Schreiter, werden im böhmischen Landtage Sitz und Stimme haben. Das ist ein großer Erfolg, wie man ihn noch vor einem Jahrzehnte nicht für möglich gehalten hätte. Die von den tschechischen Lehrervereinen aufgestellten Kandidaten sind dagegen alle unterlegen. Die deutschen Lehrer-Landtagsabgeordneten gehören allerdings verschiedenen Parteien an, der alldeutschen, der deutschen Volks- und der deutschen Fortschrittspartei; sie werden sich aber stets bewußt bleiben, daß sie neben den politischen Interessen ihrer Partei auch der Gesamtheit ihres Standes und Berufes dienen sollen. Für die heimische Schule und deren Lehrerschaft gibt es im Landtage noch viel zu schaffen, und für dieses Ziel völlig geeint mitzuwirken, wird gewiß jeder Lehrerabgeordnete, welcher Partei immer er angehört, mit Freuden bereit sein.

Auch im Abgeordnetenhause hat die Zahl der Lehrer aus dem Kreise der Volks- und Bürgerschule eine Vermehrung erfahren. Als besonders temperamentvoller Redner hat sich der sozialdemokratische Abgeordnete Seitz, ein Führer der Jungen, eingeführt. Dieser besprach die an anderer Stelle (S. 186) erwähnte Rede, die Herr Rhomberg im Herrenhause gehalten, in schärfster Weise, wobei es zu einem heftigen Zusammenstoß mit dem Wiener Bürgermeister kam. Noch am selben Tage wiederholten sich die Zusammenstöße zwischen Seitz und Dr. Lueger. Ersterer ergriff nämlich das Wort zu dem von dem tschechischen Abg. Lehrer Cerny eingebrachten Antrag auf Aufhebung der (Kielmannsegg'schen) Landesschulratserlässe über die Einschränkung der politischen Rechte der Lehrer und besprach die in der letzten Zeit besonders in Wien erfolgten Maßregelungen radikaler Lehrer. Dr. Lueger spielte bei diesen Auseinandersetzungen, die unter Donner und Blitz erfolgten, nicht eben eine beneidenswerte Rolle. Mit Staunen apostrophierte ein Abgeordneter von Wien im Laufe dieser improvisierten Lehrerdebatte den Bürgermeister mit der Frage: „Ist das wahr, Dr. Lueger?" Und dieser antwortete mit cynischer Unverfrorenheit: „Es wird schon so sein!" — „Warum soll ich

denn den Umweg einer Disziplinaruntersuchung wählen, wenn ich es kürzer haben kann?"

Schon zwei Tage nach diesem Vorfall im Abgeordnetenhause ereignete sich im Wiener Bezirksschulrate eine heftige Szene, die, so widerlich sie an sich ist, hier nicht übergangen werden kann, weil sie die dermaligen Schulverwaltungszustände der Reichshauptstadt, oder sagen wir: die Verwilderung der parlamentarischen Sitten drastisch kennzeichnet. In der Sitzung der I. Fachsektion des Bezirksschulrates am 6. März referierte Gregorig, ein Freund Luegers, über das Ansuchen eines definitiven Unterlehrers um eine Krankheitsaushilfe und beantragte deren Ablehnung, weil über den Gesuchsteller im Vorjahre in der Disziplinarsektion referiert worden ist und weil, wie der Referent auf Grund privater Mitteilungen erfahren habe, der betreffende Lehrer ein „Unwürdiger" sei. Lehrer und Bezirksschulratsmitglied Sonntag meinte, man dürfe nur nach der Aktenlage, nicht nach unerwiesenen Behauptungen vorgehen. Als man die Frage aufwarf, woher denn Gregorig die Informationen habe, machte Lehrer und Abgeordneter Seitz zu seinem Nachbarn die Bemerkung: „Offenbar durch seine Spitzel." Da lief Gregorig zu Seitz und schrie: „Sie haben mich Spitzel genannt, nehmen Sie es zurück!" und hob drohend die Hand, um Seitz eine Ohrfeige zu geben. Seitz sagte: „Ich habe nicht Sie Spitzel genannt, sondern gesagt, Sie haben es offenbar erfahren durch Spitzel." Gregorig ging zurück, da ergriff ihn Gugler, Direktor der Wiener Lehrerbildungsanstalt, am Arme und sagte: „Sie werden sich doch nicht beschmutzen mit dem!" Die Opposition geriet in Aufregung, und Seitz wandte sich zu Gugler und rief erregt: „Mit mir beschmutzt man sich? Geben Sie acht, daß nicht Sie diese Ohrfeige bekommen." Auf Grund dieses Vorfalles wurde der Abgeordnete Seitz vom Bezirksschulrate Wien als Lehrer sofort suspendiert und beim niederösterr. Landesschulrate der Antrag auf Entlassung aus dem Schuldienste gestellt. Dieses Vorgehen gegen Seitz beschäftigte das Abgeordnetenhaus zu wiederholten Malen. Es wurde der Antrag gestellt, die Ausdehnung der Immunität auch auf die disziplinare Behandlung der Abgeordneten auszudehnen, und das Ergebnis der umfangreichen Verhandlungen, deren stenographische Aufnahme viele Druckbogen füllte, war folgender Beschluß: „In Erwägung, daß der Wortlaut des § 16, Alinea 3, des Staatsgrundgesetzes vom 21. Dezember 1867, R.-G.-Bl. Nr. 141, eine Handhabe dafür, daß die Disziplinarbehandlung eines Abgeordneten durch eine öffentliche Behörde nur nach eingeholter Zustimmung des Parlamentes eingeleitet und durchgeführt werden dürfe, nicht bietet, in Erwägung, daß eine solche disziplinarische Verfolgung eines Abgeordneten, welche in tendenziöser Weise mit dem politischen Verhalten desselben zusammenhängt, dem Grundgedanken des Immunitätsrechtes entschieden widerspricht, wird der Verfassungsausschuß beauftragt, eine zur vollen Sicherung des Immunitätsrechtes geeignete Abänderung des zitierten § 16 St.-G.-G. in dem Sinne, daß der Immunitätsschutz auch auf disziplinare und polizeiliche Verfolgungen ausgedehnt werde, zu beraten und dem hohen Hause ehebaldigst hierüber Anträge vorzulegen."

Die Disziplinaruntersuchung gegen Seitz lief unterdessen fort, und das Ergebnis war die Aufhebung der verhängten Suspendierung und die Degradierung des Lehrers Seitz zum Unterlehrer.

Im Hinblick auf derartige Maßregelungen hat sich in Wien unter dem Vorsitze Jessens der Verein „Lehrerschutz" gebildet, dessen Mit-

glieder wenigstens 1 K jährlich einzuzahlen haben. Mit den Mitteln dieses Vereines sollen Unterstützungen geboten werden.

Der Landtag von Mähren hat am 10. Juli trotz des Einspruchs des Statthalters ein Gesetz, betreffend die Disziplinarbehandlung des Lehrpersonals an den Volks- und Bürgerschulen, beschlossen, welches in fast allen wesentlichen Punkten die Zustimmung der Lehrerschaft fand. Darnach sind vorgesehen: Zeugeneinvernehmen, mündliche Verhandlung, Verteidiger (ein Lehrer oder ein Anwalt). Der Beschuldigte kann der Verhandlung 3 Vertrauenspersonen beiziehen. In jeder fünfgliedrigen Disziplinarkommission des Landesschulrates sitzt ein von der Landes-Lehrerkonferenz gewähltes Mitglied. Die deutschen wie die tschechischen Lehrer haben eine eigene Disziplinarkommission. — Diesem Gesetze wurde jedoch die Sanktion versagt. Ein großes Verdienst um das Zustandekommen dieses Gesetzes hat sich vor allem der Abgeordnete Baron d'Elvert erworben, welcher daher auch auf dem schön und würdig verlaufenen Lehrertag in Sternberg zum Ehrenmitglied des deutsch-mährischen Lehrerbundes ernannt wurde.

Der Landtag von Steiermark hat dagegen nach dem Antrage des Grafen Stürgkh auf ein Ansuchen um Schaffung eines Disziplinargesetzes lediglich folgende Entschließung gefaßt:

„Diese Petition wird unter Beziehung auf die Anhängigkeit dieser Angelegenheit im Schoße des Reichsrates vorerst dem Landesausschusse zur eingehenden Würdigung im Einvernehmen mit dem Landesschulrate, eventuell zur Berichterstattung im geeigneten Zeitpunkte zugewiesen.

In der Tat beschäftigte sich der Unterrichtsausschuß des Abgeordnetenhauses mit dem Entwurf eines Disziplinargesetzes, da bezügliche Anträge sowohl von Seite der deutschen Volkspartei, wie auch seitens der Sozialdemokraten eingebracht wurden. Aus dem Bericht über die Zuteilung des Referates in dem genannten Ausschusse war die befremdende Tatsache zu entnehmen, daß die deutsch-freisinnigen ebenso wie die tschechisch-freisinnigen Herren sich mit allen Kräften dagegen wehrten, daß für eine die wichtigsten Lebensfragen der Lehrerschaft betreffende Angelegenheit ein Lehrer-Abgeordneter zum Referenten gewählt wurde: man hält die Lehrer in diesen Sachen — befangen! Es soll aber in Vertretungskörpern mitunter vorkommen, daß Gutsbesitzer über agrarische Fragen, Juristen über juristische Angelegenheiten referieren, die sie sehr direkt berühren. Aber freilich — das ist ganz was anderes!

Was die Stellung der Regierung zur Frage eines Lehrer-Disziplinargesetzes betrifft, so war dieselbe zunächst nicht gerade hoffnungerweckend. Am 14. März sagte Unterrichtsminister Dr. v. Hartel im Abgeordnetenhause: „Ich meinerseits glaube, daß die bestehenden Vorschriften der Reichs- und Landesgesetzgebung, ebenso wie sie in meritaler Hinsicht den Pflichtenkreis der Lehrer in sehr präziser Weise kennzeichnen, richtig angewendet, auch in prozessualer Beziehung genügende Kautelen gegen eine ungerechtfertigte oder voreilige Aburteilung bieten. Daß zu einer ersprießlichen Wirkung der bestehenden Vorschriften deren korrekte und gewissenhafte Anwendung die unerläßliche Voraussetzung bildet, brauche ich wohl nicht erst hervorzuheben. In dieser Beziehung ist die Praxis der Landesschulbehörden eine zufriedenstellende, indem das Ministerium nur in höchst seltenen Fällen in die Lage kommt, als Rekursinstanz eine Korrektur vorzunehmen. Es hat sich eine gewisse Gleichmäßigkeit in der Praxis des Ver-

fahrens herausgebildet, und ich habe demgemäß mit den Vorsitzenden der Landesschulräte Verhandlungen eingeleitet, welche auf die Schaffung einer im Verordnungswege zu erlassenden Instruktion abzielen. Ich hoffe, durch diese Aktion, deren Abschluß in absehbarer Entfernung steht, die korrekte Anwendung der bestehenden Vorschriften erleichtern und die Vorteile eines einheitlichen und gleichmäßigen Verfahrens der Lehrerschaft zuwenden zu können."

Während der umfassenden Verhandlungen im Unterrichtsausschusse, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann, ergriff der Minister noch mehrmals das Wort, und zur Kennzeichnung der ganzen Angelegenheit sei die Rede Dr. v. Hartels vom 8. Mai mitgeteilt:

„Ich habe bereits im Laufe der Debatte Gelegenheit genommen, die Stellung, welche ich in der Frage der Kompetenz hinsichtlich der Schaffung eines Disziplinargesetzes für die Lehrer einnehme, des näheren zu erörtern, und kann heute in dieser Beziehung nur auf das von mir Erklärte Bezug nehmen. Ich muß nur auf ein Mißverständnis zurückkommen, welches im Laufe der Debatte hervorgetreten ist und dahin geht, daß ich in meiner ersten Erklärung die Kompetenz des Reichsrates zur Behandlung der in Rede stehenden Materie gänzlich negiert hätte. Ich lege besonderen Wert darauf, in dieser Richtung volle Klarheit Platz greifen zu lassen, und konstatiere daher nochmals, daß ich im Hinblicke auf die bekannte, hier mehrmals bezogene Bestimmung des Staatsgrundgesetzes über die Reichsvertretung der Meinung bin, daß der Reichsrat zur Beschlußfassung über die vorliegenden Gesetzentwürfe, insoferne dieselben über den Rahmen der Aufstellung von Grundsätzen hinausgehen und eingehende Detailbestimmungen enthalten, nicht als kompetent angesehen werden kann. Die bestehenden Grundsätze durch andere zu ersetzen, neue Grundsätze aufzustellen und sohin den § 54 des Reichsvolksschulgesetzes zu ändern und zu erweitern, ist der Reichsrat jedenfalls kompetent. Die Detailausführung wäre aber jedenfalls den Landtagen zu überlassen, welcher Anschauung ja im Laufe der Debatte auch eine Mehrzahl von Rednern Ausdruck verliehen hat. Die verfassungsrechtlichen und praktischen Schwierigkeiten, die Legislative sämtlicher Landtage mit solchen neuen, vielleicht wesentlich abweichenden Grundsätzen in Einklang zu bringen, mögen hier unerörtert bleiben. Dieses vorausgeschickt, kann es sich nur darum handeln, zu den Gesetzentwürfen Stellung zu nehmen, insoweit in denselben diese Kompetenzgrenze eingehalten wird, und ich glaube, in dieser Richtung folgendes näher ins Auge fassen zu sollen.

Was zunächst die Normierung des Umfanges der disziplinwidrigen Handlungen der Lehrerschaft anbelangt, so soll in Abänderung des zitierten § 54 eine wichtige Neuerung statuiert werden, indem das Verhalten der Lehrerschaft außerhalb der Schule, ohne Rücksicht darauf, ob es ihre Wirksamkeit als Erzieher und Lehrer schädigt, von der Kontrole durch die Schulbehörden ausgeschieden werden will. Bei dem Verhalten außerhalb der Schule brauche der Lehrer auf die ihm obliegende Pflicht, ein Jugendbildner zu sein, nicht Rücksicht zu nehmen und könne er seine Handlungen ohne eine dieser Pflicht Rechnung tragende Schranke frei bestimmen. In Konsequenz dessen wird gefordert die volle Freiheit für das politische Verhalten der Lehrpersonen, für ihre öffentliche Stellungnahme in Fragen der Wissenschaft, der Religion und Kunst, in ihrer schriftstellerischen Tätigkeit ꝛc., ferner für ihre Wirksamkeit in Versammlungen, Vereinen und verwaltenden Körperschaften. Ganz abgesehen da-

von, daß keinem einzigen öffentlichen Berufsstande derlei Freiheiten zugestanden erscheinen und es nicht gerechtfertigt wäre, der Lehrerschaft gegenüber diesen Ständen eine Ausnahmsstellung zu gewähren, wird auch kaum geleugnet werden, daß Fälle eintreten können, in welchen durch eine solche Betätigung die Aufgabe der Schule Schaden leidet. Es kann sich hier nicht berufen werden auf die staatsgrundgesetzlich gewährleisteten Rechte, denn wie wenig auch die Unterrichtsverwaltung die Ausübung dieser Rechte bei der Lehrerschaft zu schmälern beabsichtigt, so ist doch andererseits nicht zu übersehen, daß der Lehrer durch die Uebernahme seines Amtes in einen besonderen Pflichtenkreis eintritt, indem er die wichtige, vertrauenerheischende und verantwortungsreiche Aufgabe übernimmt, die Jugend zu erziehen und zu lehren, welche Aufgabe ihn zu einer ganz besonderen Aufmerksamkeit und zu gewissenhafter Bedachtnahme auf sein Tun und Lassen auch außerhalb der Schule nötigt und ihm ein Abgehen von den durch dieses Pflichtenverhältnis vorgezeichneten Bahnen absolut nicht gestattet. Nach meinem Dafürhalten sollte daher an den im § 54 niedergelegten Grundsätzen eine wesentliche Aenderung nicht eintreten, respektive die Lehrerschaft nach wie vor auch außerhalb der Schule zu einer steten Bedachtnahme auf ihre Stellung als Erzieher und Lehrer verpflichtet bleiben.

Der zweite wichtige Grundsatz der vorliegenden Gesetz-Entwürfe betrifft die Schaffung von eigenen, aus frei gewählten Vertretern der Lehrerschaft bestehenden Disziplinar-Gerichten. Nicht nur daß durch diese Einrichtung die disziplinäre Behandlung der Lehrerschaft den Schulbehörden entzogen und hiedurch das Verhältnis der Unterordnung bedenklich gelockert werden würde, erscheint noch insbesondere die Eliminierung des Einflusses der Schulbehörden auf die Besetzung der in Antrag gebrachten Disziplinar-Gerichte unannehmbar. Funktionäre der öffentlichen Verwaltung können nur der Disziplinargewalt der vorgesetzten Behörden unterstehen.

Einen dritten wichtigen Punkt bildet das Verlangen nach Einführung des mündlichen, eventuell sogar öffentlichen Disziplinarverfahrens. Es erscheint selbstverständlich, daß eine Disziplinarbestrafung nur auf Grund eines ordnungsmäßigen Disziplinarverfahrens erfolgen kann, und daß zu diesem Behufe entsprechende Formalitäten vorgeschrieben sein müssen. Es muß die Garantie geboten sein, daß eine willkürliche Handhabung der Disziplinargewalt ausgeschlossen ist. Wie sehr auch von diesem Gesichtspunkte aus die Einführung des mündlichen Verfahrens sich als gerechtfertigt darstellen würde, so ist doch nicht zu verkennen, daß dieses Verfahren in der Praxis auf große Schwierigkeiten stoßen würde. Es mag in dieser Beziehung hier nur im allgemeinen darauf hingewiesen werden, daß das Administrativ-Verfahren bei uns bisher nicht geregelt erscheint. Der mündlichen Verhandlung liegt das Prinzip der Unmittelbarkeit zu Grunde, welches in seiner Konsequenz dahin führen müßte, daß demselben auch bei den Landesschulräten und dem Ministerium Rechnung getragen werde, was bei den gegenwärtigen Einrichtungen dieser Behörden undurchführbar wäre.

Was schließlich die Oeffentlichkeit der Verhandlung anbelangt, so erscheint dieselbe wohl durch den Charakter der Disziplinar-Untersuchungen, welche meist dienstlich interne Angelegenheiten betreffen, ausgeschlossen.

Auf die vielen anderen Mängel und unzulässigen Bestimmungen der vorliegenden Gesetz-Entwürfe glaube ich jetzt nicht eingehen zu sollen; es

wird mir hiezu ja Gelegenheit geboten sein, wenn über diese Entwürfe die Debatte eröffnet werden sollte. Ich komme vielmehr noch mit einigen Worten auf meine Absicht zurück, im Verordnungswege einzugreifen.

Ich habe in der vorletzten Sitzung eine Instruktion zur Sprache gebracht, durch welche der in Disziplinar-Angelegenheiten auf Grund der geltenden Gesetze bestehenden Praxis zum Zwecke der Einheitlichkeit und Gleichmäßigkeit und behufs Stärkung der Rechtssicherheit eine feste Grundlage gegeben werden soll. Der Verordnungsweg wäre hier wohl gestattet, weil es sich doch nur darum handeln könnte, bereits bestehende Gesetze auszuführen. Ich möchte aber die von einer Seite hervorgehobene Annahme berichtigen, als ob in den bestehenden Gesetzen über das Disziplinar-Verfahren gar keine Bestimmungen getroffen wären, vielmehr ist die wenn auch zum Teil divergierende Fassung der einzelnen Landesgesetze schon gegenwärtig eine solche, welche, wenn sie auch anscheinend unzureichend sein mag, doch beim richtigen Verständnisse und richtigen Erfassen des Geistes derselben auch einen richtigen Vorgang bei der Disziplinar-Untersuchung ermöglicht, ja bedingt. So zeigt z. B. das in den Bestimmungen der einzelnen Landesgesetze über die Disziplinarbehandlung der Lehrer gebrauchte Wort „Beschuldigter" an, daß dem Betreffenden der Umstand, daß er sich in Disziplinar-Untersuchung befindet, vorher bekannt gegeben werden muß, was einen Beschluß auf Einleitung der Disziplinar-Untersuchung voraussetzt. Das eben daselbst normierte Erfordernis der Feststellung des aktenmäßigen Tatbestandes begreift in sich die eingehende Konkretisierung des inkriminierten Faktums einschließlich der umständlichen Beweisführung. Weiters erscheint vorgeschrieben der Vorhalt an den Beschuldigten zur Rechtfertigung, wodurch wohl die Gelegenheit zur eingehenden Verteidigung gegeben wird.

Durch diese Formalitäten erscheinen die Hauptmomente eines ordnungsmäßigen Disziplinarverfahrens hinreichend gekennzeichnet, und es ist evident, daß, wenn dieselben richtig beobachtet werden, Klagen über formale Rechtsverkürzungen nicht vorkommen können. Da es andererseits Sache der ausführenden Organe ist, den vorstehenden Anforderungen unter allen Umständen gerecht zu werden, kann behauptet werden, daß bereits das bestehende Gesetz eine hinreichende Grundlage bietet, um ohne Inanspruchnahme der Legislative ein formell richtiges Verfahren eintreten zu lassen. Die besprochene Instruktion wird ihren Zweck, den Inhalt der bestehenden Gesetze in den besagten Richtungen den Behörden entsprechend klar zu machen und die Praxis gleichmäßig zu gestalten, gewiß auch erfüllen können, und es wird die Absicht des Ministeriums, die Verhandlungen auch formell richtig zu gestalten, in kürzester Zeit erreichbar sein.

Ich möchte die Versicherung geben, daß ich meine volle Aufmerksamkeit darauf richten werde, daß die Disziplinarbehandlung der Lehrer eine gerechte und das Disziplinarverfahren ein solches sei, daß aller Orten die volle Gewähr dafür geboten werde, daß die Disziplinarbehandlung auch eine gerechte sein muß."

Am 21. Mai kam die Sache im Unterrichtsausschusse dadurch zum Abschlusse, daß die vorgelegten Gesetzentwürfe abgelehnt, dagegen folgende Anträge des Berichterstatters Grafen Stürgkh angenommen wurden:

1. Die Notwendigkeit wird anerkannt, die Disziplinarbehandlung der Lehrpersonen an den österreichischen Volks-

und Bürgerschulen durch bestimmtere Normen als bisher zu regeln, damit für eine objektive und gerechte Entscheidung von Disziplinarfällen ausreichende Bürgschaft geboten werde. 2. Hinsichtlich des materiellen Disziplinarrechtes hat es bei der bisherigen grundsätzlichen Bestimmung zu verbleiben, wonach das Verhalten einer Lehrperson in und außer dem Amte der Beurteilung vom Standpunkte der Disziplin aus unterworfen ist. Ebenso verbleibt es bei der grundsätzlichen Bestimmung, wonach die Disziplinarbehandlung von der strafrechtlichen unabhängig ist. 3. Die anzustrebende Reform des Disziplinarrechtes hat sich im wesentlichen auf die Form des Verfahrens zu erstrecken. Als Disziplinarbehörden haben nach Maßgabe der nachbezeichneten grundsätzlichen Normen die Schulbehörden der verschiedenen Instanzen zu fungieren. Die Reform des Verfahrens hat in den drei Hauptstadien desselben nach folgenden Grundsätzen platzzugreifen: a) Untersuchungsinstanz: Als solche fungiert der Bezirksschulrat. Wird auf Grund der Vorerhebungen die Disziplinaruntersuchung verfügt, so ist der Beschuldigte von deren Einleitung sofort in Kenntnis zu setzen; über die erhobene Beschuldigung ist er zu hören und seine mündliche oder schriftliche Aeußerung den Akten beizulegen. Es ist ihm Gelegenheit zu geben, in den Untersuchungsakt Einsicht zu nehmen, Entlastungszeugen und sonstige Beweismittel anzubieten. Die Untersuchungsinstanz hat den Fall durch Beibringung aller zur Klarstellung des Tatbestandes zweckdienlichen Erhebungsmomente zu instruieren. Nach dem Abschlusse der Untersuchung ist der Beschuldigte von deren Ergebnis zugleich in Kenntnis zu setzen. b) Erkenntnisinstanz: Die erkennende Disziplinarbehörde ist der Landesschulrat. Die Verhandlung vor demselben ist kontradiktorisch; von dem Vorsitzenden wird aus den Mitgliedern für jeden Disziplinarfall ein Klageanwalt und ein Verteidiger bestellt. Dieselben haben sich an der Abstimmung nicht zu beteiligen. Dem Beschuldigten steht es frei, bei der Verhandlung entweder persönlich zu erscheinen und hiebei zu seiner Rechtfertigung dienende Umstände mündlich anzuführen oder eine schriftliche Rechtfertigung vorzubringen. Die Verhandlung ist nicht öffentlich. Das Erkenntnis hat nur die untersuchten Tatsachen als Grundlage der Entscheidung anzunehmen. c) Rekursinstanz: Sowohl in der Schuldfrage als in der Frage des Strafausmaßes hat der Beschuldigte den Rekurs an das Ministerium für Kultus und Unterricht offen. Die Form des Verfahrens vor der Rekursinstanz bleibt unverändert nach den bisherigen Grundsätzen. 4. Die Reform des Disziplinarverfahrens ist im Wege der Gesetzgebung durchzuführen. 5. Im Hinblick auf § 11 St.-G.-G. und § 54 R.-V.-G. wird grundsätzlich anerkannt, daß diese Reform auf Grund und in Ausführung der prinzipiellen Bestimmungen des § 54 R.-V.-G. im Wege der Landesgesetzgebung zu erfolgen hat. — Antrag: Die hohe Regierung wird aufgefordert, die von ihr eingeleiteten Erhebungen betreffs Wahrnehmungen über die bisherige Handhabung der Disziplinarvorschriften rücksichtlich des Lehrpersonales an österreichischen Volks- und Bürgerschulen fortzusetzen und ehestens zum Abschluß zu bringen; weiters auf Grund des gewonnenen Materiales, sowie unter Beachtung der vorstehend dargelegten Grundsätze in Ausführung des § 54 R.-V.-G., beziehungsweise in teilweiser Abänderung, eventuell Ergänzung der bestehenden Landesgesetze über die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes, eine gleichartige Gesetzesvorlage, betreffend die Disziplinarbehandlung des Lehrerpersonales an österreichischen Volks- und Bürgerschulen in den Landtagen der Königreiche und Länder ehetunlichst einzubringen; endlich provisorisch bis zum

Zustandekommen solcher Gesetze für die Einhaltung eines gleichmäßigen, objektiven und gerechten Vorganges im disziplinaren Verfahren durch Hinausgabe einer geeigneten Instruktion an die Unterbehörden Vorsorge zu treffen; unter Beziehung auf vorstehende Resolution wird in die Beratung der vorliegenden, die Schaffung eines Reichsdisziplinargesetzes beinhaltenden Anträge nicht eingegangen. — Die ganze Reform sei im Wege der Landesgesetzgebung vorzunehmen.

2. Lehrerbildung und Fortbildung.

(Zahl und Besuch der k. k. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten. — Schwierigkeiten an der Kommunal-Lehrerinnenbildungsanstalt in Olmütz. — Von Nonnen geleitete Lehrerinnenbildungsanstalten. — Erhöhung der Diäten für die Reise zu den Konferenzen. — Die 5. Bukowiner Landes-Lehrerkonferenz. — Erfolglosigkeit der letzten niederöst. Landes-Lehrerkonferenz. — Ein ehrendes Zeugnis für die Lehrerschaft. — Der Unterrichtsminister über die Lehrer-Hochschulkurse. — Der Lehrerhochschulkurs in Wolfsberg. — Ein Verein für Lehrer-Hochschulkurse. — Zugänglichkeit der Hofbibliothek. — Singersche Reisestipendien. — Der Eisenbahnminister über Fahrpreisermäßigungen für Lehrer.)

Im Schuljahre 1901/2 bestanden in Oesterreich 47 staatliche Bildungsanstalten für Lehrer und 18 solche für Lehrerinnen. Von diesen sind 31 deutsch, 13 tschechisch, 4 polnisch, 9 polnisch-ruthenisch-deutsch, 2 deutsch-slovenisch, 1 slovenisch-kroatisch-italienisch, 2 kroatisch, 2 italienisch-deutsch, 1 italienisch-slovenisch-deutsch. Männliche Zöglinge gab es in diesen Anstalten 7008, weibliche 3043. Der Besuch der Lehrerbildungsanstalten nahm gegen das Vorjahr um 134 Zöglinge zu, der Besuch der Lehrerinnenbildungsanstalten um 23 ab. Die Zahl der Zöglinge, welche den 4. Jahrgang besuchten, also vor dem Eintritt in den praktischen Schuldienst standen, ging jedoch gegen das Vorjahr um 65 zurück.

Wie notwendig jedoch ein stärkerer Nachwuchs von Lehrern ist, geht aus der wachsenden Zahl der nicht geprüften Lehrer und Lehrerinnen hervor, die z. B. im Schuljahr 1899/1900 in der Bukowina unter 926 Lehrpersonen 169 betrug. Auch ist der jährliche Abfall jüngerer Lehrer, die sich anderen Berufen (Post- und Telegraphendienst, Militär) zuwenden, andauernd sehr groß, viele Zöglinge treten in die Lehrerbildungsanstalten mit der Absicht ein, auf verhältnismäßig bequeme Weise die Berechtigung zu den angegebenen Dienststellungen zu erwerben.

Nach einem Bericht des Deutsch-mährischen Schulblattes wird an der Olmützer Kommunal-Lehrerinnenbildungsanstalt seit Anfang des Schuljahres 1901/2 kein Religionsunterricht erteilt, da Erzbischof Dr. Kohn dem Katecheten der Anstalt beharrlich die Missio canonica verweigert. Die Olmützer Stadtverordneten beschlossen, eine neue Katechetenstelle zu systemisieren, die mit den ordnungsmäßigen Bezügen verbunden sein soll. Sollte auch dann der Erzbischof bei seiner Weigerung verbleiben, wird an das Unterrichtsministerium die Bitte gerichtet werden, die Anstalt zu verstaatlichen. Die Gemeinde wird in diesem Falle dieselben Opfer bringen wie früher und es handelt sich ihr nur darum, die Schülerinnen der Anstalt vor Schwierigkeiten zu bewahren. Nach Ablauf des Schuljahres sollen die Schülerinnen die Prüfung aus der Religion entweder an einer staatlichen Lehrerinnen-Bildungsanstalt oder vor einem zu diesem Zwecke zu delegierenden staatlich angestellten Katecheten ablegen können.

Während die staatliche Unterrichtsverwaltung zögert, das Bedürfnis

nach staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten zu befriedigen, schießen von Nonnen geleitete Privat-Lehrerinnen-Seminare wie Pilze empor. So haben z. B. die Länder Steiermark und Kärnten nur eine unvollständige k. k. Lehrerinnenbildungsanstalt in Graz, wogegen die Schulschwestern in Steiermark zwei vollständige Anstalten besitzen, und im Berichtsjahre kamen dazu noch je eine Lehrerinnenbildungsanstalt der Ursulinen in Graz und Klagenfurt. Die Bildung der Lehrerinnen wird also mehr und mehr eine Domäne der Klöster, und was das bedeutet, braucht hier nicht ausgeführt zu werden.

In Steiermark sind die Diäten für die Reise zu den amtlichen Bezirks-Lehrerkonferenzen erhöht worden. Bisher betrug die Reiseentschädigung per km 16 h. Nun ist die Gebühr per km auf 30 h erhöht worden. Auch bekommen jene Lehrer, welche weniger als 8 km vom Konferenzorte entfernt wohnen, ihre Zehrungsdiäten von 3 K. In Hinkunft werden den ungeprüften Hilfslehrern, wenn sie freiwillig zur Konferenz kommen, die Tagesdiäten (nicht aber die Reiseentschädigung) zugewiesen.

Im August fand in Czernowitz die V. Landes-Lehrerkonferenz in der Bukowina statt. Verhandelt wurde über folgende Punkte: a) Ist eine Aenderung der für die Bukowiner Volksschulen bestehenden Lehrpläne, Lehr- und Lesebücher, sowie der sonstigen Lehr- und Lernmittel notwendig, und worin hätte dieselbe zu bestehen? b) Welche Hindernisse stehen der Entwicklung des Volksschulwesens im Lande entgegen und wie wäre denselben zu begegnen? c) Wie könnten die Kenntnisse derjenigen Absolventen der Volksschule, die keine höhere Schule besuchen, dauernd befestigt und erweitert werden? d) Die Schulerziehung in der Bukowina, ihr Stand und die Mittel zu ihrer Förderung. e) Inwiefern ließe sich eine weitere sprachliche Ausbildung der Lehrer in Bezug auf eine zweite Landessprache erzielen? f) Freie Anträge.

In der Oesterr. Schulzeitung wurde darüber Beschwerde geführt, daß über die im September 1898 abgehaltene niederösterreichische Landes-Lehrerkonferenz, bezw. über deren Beschlüsse nach Ablauf von drei Jahren noch gar nichts verfügt wurde, obwohl nach der Ministerialverordnung vom 8. Mai 1872 über jede Konferenz „ein Protokoll zu führen ist, welches die Gegenstände der Verhandlung, die Anträge und die gefaßten Beschlüsse zu enthalten hat. Dasselbe ist mit einem Berichte des Vorsitzenden an die Landesschulbehörde und von dieser mit der Anzeige der darüber getroffenen Verfügungen und mit etwaigen eigenen Anträgen an den Unterrichtsminister zu leiten".

Ein ehrendes Zeugnis wurde der Lehrerschaft Böhmens in den Mitteilungen der kais. Akademie der Wissenschaften ausgestellt. Darin wird in dem Bericht über das nordostböhmische Erdbeben vom 10. Januar 1901 von dem Berichterstatter der Erdbeben-Kommission, Prof. J. N. Woldrich, betont, daß sich die Organisation der Erdbeben-Kommission auch bei diesem Anlasse aufs beste bewährt habe. Er schreibt dann weiter: „Den größten Eifer und das größte Interesse an der Sache bezeugten die Lehrer beider Sprachgebiete." Die Berichte aus den einzelnen Beobachtungsorten jenes Schüttergebietes stammen auch zum größten Teile von Lehrern her.

Gelegentlich der Anwesenheit des Unterrichtsministers in Prag empfing dieser eine Abordnung des deutschen und des tschechischen Landeslehrervereines und nahm Anlaß, sich über verschiedene Wünsche der Lehrerschaft auszusprechen, u. a. auch über die Einrichtung von Hoch-

schulkursen. Dr. v. Hartel sagte u. a.: Was die weitere Ausbildung der Lehrer betrifft, namentlich, wie diese zu wünschen scheinen, in Hochschulkursen, so stehen derselben prinzipielle Bedenken nicht entgegen, wohl aber die praktische Durchführbarkeit. Uebrigens möchte der Minister nicht nur auf die Erweiterung, wie sie die Lehrer verlangen, sondern auch auf die Vertiefung der Kenntnisse Nachdruck legen. In Bezug auf die Heranziehung der Volksschullehrerkreise zur Vertretung in den Landesschulbehörden werde sich das gegenwärtige Verhältnis von selbst ausgleichen, je mehr die betreffenden Lehrer sich durch pädagogische Tätigkeit und Ausbildung auszeichnen, eine, wie der Minister bemerkte, sich immer mehr geltend machende erfreuliche Erscheinung.

Im Berichtsjahre wurde ein Lehrer-Hochschulkurs in Wolfsberg, einem reizend gelegenen Städtchen Kärntens, von der Vereinigung österreichischer Hochschullehrer abgehalten. An diesem Kurse (4.—25. August) beteiligten sich über 200 Lehrer und Lehrerinnen. — Dieser Kurs gab den Anstoß zur Gründung eines Vereines für Lehrer-Hochschulkurse. Derselbe erstreckt seine Tätigkeit auf die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Der Zweck des Vereines ist: a) Die Veranstaltung von Vorträgen und Unterrichtskursen aus allen Gebieten des Wissens für Lehrer; b) die Errichtung, beziehungsweise Unterstützung und Erhaltung von Lehrerbibliotheken und Lesehallen; c) die Herausgabe und Verbreitung von Druckwerken; d) Pflege der Geselligkeit. Zur Erreichung dieses Zweckes ist der Verein berechtigt, mit anderen Vereinen zusammenzuwirken, insbesondere mit der „Vereinigung österr. Hochschuldozenten" in Wien und anderen nicht politischen Lehrervereinigungen.

Die vornehmste und größte Bücherei Oesterreichs, die Hofbibliothek in Wien, hat nun ihre Schätze auch der Lehrerschaft zugänglich gemacht. Die Ausgabe der Bücher an die Lehrkräfte sämtlicher öffentlichen Volks- und Bürgerschulen erfolgt gegen die eigenhändige Unterschrift auf den Ausleihscheinen, denen nur der Amtsstempel oder die Unterschrift des Amtsvorstandes aufgedruckt werden muß. Alle diese Begünstigungen erstrecken sich auch auf die Entlehnung außerhalb Wiens, da es eben doppelt schwer ist, in kleinen Orten sich die nötige einschlägige Literatur zu beschaffen. Auch dorthin werden Bücher gesendet, wenn eine Bezirkshauptmannschaft, ein Bürgermeister- oder Pfarramt oder eine Schulleitung die Gewähr der Eigentumssicherheit übernimmt.

In Wien besteht seit Jahren eine Schulstiftung des ehemaligen Institutsinhabers Ignaz Singer, die alljährlich mehrere „würdige, talentierte und unbemittelte Lehrer" an den Volks- und Bürgerschulen in Wien mit Reisestipendien versieht. Im Berichtsjahre kamen folgende Stipendien zur Verleihung: 1. Zwei Stipendien von je 600 K zum Studium der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes im deutschen Reiche. 2. Zwei Stipendien von je 600 K zum Studium der Fragen über den Umfang der Realien in den Volksschulen des deutschen Reiches. 3. Ein Stipendium von 600 K zum Studium der Organisation der unseren Bürgerschulen verwandten Anstalten des deutschen Reiches, mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtes in der deutschen Sprache. 4. Ein Stipendium von 600 K zum Studium der Fortschritte auf dem Gebiete des Unterrichtes nicht vollsinniger Kinder mit besonderer Berücksichtigung des Taubstummenunterrichtes.

Im Abgeordnetenhause wurde eine Interpellation an den Eisenbahnminister gerichtet, ob er geneigt sei, seinen Einfluß geltend zu machen, daß den Lehrpersonen, falls sie zur weiteren Ausbildung Schulen

außerhalb ihres Wohnortes besuchen, zu diesem Zwecke bei Benützung der Eisenbahnen die weitestgehenden Fahrpreisermäßigungen zuteil werden. In Beantwortung dieser Interpellation teilte der Minister in der Sitzung des Abgeordnetenhauses mit, daß auf den Linien der österreichischen Staatsbahnen solchen Lehrpersonen, welche Ausbildungskurse an öffentlichen Lehranstalten besuchen, gleichwie anderen Schülern und Schülerinnen solcher Lehranstalten die tarifmäßig festgesetzte 50prozentige Ermäßigung der Fahrpreise der zu benützenden Wagenklasse gewährt wird. Eine ähnliche Begünstigung zum Besuche von Ausbildungskursen genießen Lehrpersonen auch auf den Linien einzelner Privatbahnen. Der Minister habe Anlaß genommen, den übrigen Privatbahnverwaltungen, bei welchen diese Uebung bisher nicht besteht, die Einräumung derartiger Begünstigungen zu empfehlen.

3. Die materielle Stellung.

(Zur Gehaltsfrage im allgemeinen. — Der Städtetag in St. Pölten für die Lehrer. — Der Voranschlag des Unterrichtsministeriums. — Das Verlangen der Uebungsschullehrer u. der Turnlehrer. — Die neuen Pensionsbestimmungen für Niederösterreich. — Keine Funktionszulagen für die Leitung von landw. Fortbildungskursen. — Das neue Gehaltsgesetz für Oberösterreich. — Das Lehrerhaus in Linz. — Beschlüsse des kärntischen Landtages. — Das neue Pensionsgesetz für Steiermark. — Das neue Gehaltsgesetz für Böhmen. — Stempelfreies Ansuchen um Dienstalterszulagen. — Eine Entscheidung des Verwaltungsgerichtshofes über den Anspruch auf Quartiergeld. — Lehrerkurhausverein in Karlsbad. — Die Einrechnung der Unterlehrerjahre in Mähren. — Gehaltszulagen der Stadt Olmütz. — Die Lösung der Gehaltsfrage in Schlesien. — Die definitive Anstellung und die Eidesleistung. — Das neue Lehrerdotationsgesetz für Görz und Gradiska.)

Es wurde schon an anderer Stelle dieses Berichtes wieder hervorgehoben, daß die „Flucht aus dem Lehrerstande" noch immer fortdauere. Der Ursachen dieser bedenklichen Erscheinung gibt es mehrere: sie liegen ebensowohl in der empfindlichen Abhängigkeit der Lehrerschaft, wie in der Beschränktheit und Unsicherheit des Avancements, wie in der Unzulänglichkeit der Gehalte. Es vergeht allerdings kein Jahr, ohne daß der eine oder andere Landtag eine „Regelung" der Lehrergehalte vornimmt; aber dabei fallen für den einzelnen meist nur homöopathische Gaben ab, die schon im Augenblick des Empfanges hinter dem Bedarf zurückbleiben und bei dem fortschreitenden Sinken des Geldwertes schon in kürzester Zeit der inzwischen erfolgten Steigerung der Preise aller Bedarfsartikel nicht mehr das Gleichgewicht halten. — Im Abgeordnetenhause ist es in Bezug auf die Ordnung der Lehrergehalte von reichswegen wieder vollständig still geworden, und die Regierung will von der Anerkennung der Forderung der Lehrer, sie seien in ihren Bezügen den Staatsbeamten der 11. bis einschließl. 8. Rangsklasse gleichzustellen, nichts wissen, da ja diese Gleichstellung jährlich ungefähr 40 Millionen Kronen kosten würde — allerdings ein hoher Betrag, den nun die Lehrer durch Entbehrungen müssen ersparen helfen. Denn daß das erwähnte Verlangen an sich gerechtfertigt ist, kann nur ein Uebelwollender verneinen. Auch die Vertreter der 112 Städte, die im Berichtsjahre an dem deutsch-österr. Städtetag in St. Pölten teilnahmen, traten dem Verlangen der Lehrer bei. Nach einem Referate des Vizebürgermeisters Franz Hoß in Floridsdorf bei Wien wurde folgende Resolution angenommen, bedauerlicherweise jedoch auf jene Landtage beschränkt, welche eine Regelung der Lehrergehalte noch nicht durchgeführt haben, — bedauerlicherweise, da

ja eben kein einziger Landtag der Resolution schon nachgekommen ist. Sie lautet: Die Landtage haben die ihnen im § 55 des Reichs-Volksschulgesetzes vorgeschriebene Pflicht einer Regelung der Dotation des Lehrpersonals ungesäumt zu erfüllen und hiebei folgende Grundsätze zu beachten: 1. Die Gehalte der Lehrpersonen müssen mindestens denen der Staatsbeamten der unteren vier Rangsklassen gleichgestellt werden. 2. Die Quartiergelder müssen, den örtlichen Verhältnissen entsprechend, in ausreichender Höhe gewährt werden. 3. Die Ruhegenüsse der Lehrpersonen sowie die Versorgungsgebühren für ihre Witwen und Waisen müssen nach den für Staatsbeamte geltenden Normen bemessen werden.

Eine befriedigende Lösung der Lehrergehaltsfrage scheitert zumeist an der Unzulänglichkeit der Mittel, welche den einzelnen Ländern zur Verfügung stehen. Eine entsprechende Staatshilfe war jedoch bisher nicht zu erlangen. Dem Unterrichtswesen gegenüber zeigt sich der Staat überhaupt sehr sparsam, wie aus folgenden Zahlen deutlich genug hervorgeht: Im Voranschlag des Unterrichtsministeriums für 1901 sind 160,624 Kronen weniger eingestellt als im vorjährigen Präliminare. Das Landesverteidigungsministerium hat dafür 3,429,477 Kronen mehr verlangt, und die gemeinsamen Angelegenheiten zeigen gar einen Mehraufwand von 12,866,818 Kronen.

Uebungsschullehrer F. Brunner veröffentlichte in der Ferien-Schulzeitung den von ihm auf dem I. österreichischen Uebungsschullehrertag in Wien gehaltenen umfangreichen und gründlichen Vortrag über die Lage der Uebungsschullehrer. Herr Brunner sagt: „Es erscheint gewiß nicht unbescheiden, wenn wir beanspruchen, daß ein Uebungsschullehrer nach Zuerkennung der dritten Alterszulage, in welchem Falle die meisten auf eine mehr als 15jährige Dienstzeit zurückblicken, unter Verleihung des Charakters und Titels eines Hauptlehrers in die neunte, nach Zuerkennung der fünften Dienstalterszulage in die achte Rangsklasse befördert wird.

Auch die Turnlehrer an den österr. Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten streben eine Besserung ihrer Lage an. Auf dem in Wien abgehaltenen Allgemeinen öst. Turnlehrertage wurde beschlossen, die Wünsche der Turnlehrer in einer Denkschrift dem Ministerium zu unterbreiten. Darin wird ersucht, daß den Turnlehrern die Möglichkeit geboten werde, in höhere Rangsklassen aufzusteigen, und daß die bestehende 35jährige Dienstzeit mit Rücksicht auf die anstrengende Berufstätigkeit auf 30 Jahre bei 20 wöchentlichen Stunden herabgesetzt werde. Eine ganz gleiche Entschließung faßte auch der um dieselbe Zeit in Wien tagende deutschösterreichische Mittelschultag, und eine gleiche Denkschrift wurde dem Ministerium auch von dem Vereine der tschechischen Professoren unterbreitet. Die in der Denkschrift vorgebrachten Tatsachen sprechen nachdrücklichst dafür, daß auch dem Fachturnlehrer (nicht nur dem Fachturnprofessor) eine äußerlich sichtbare Anerkennung durch die Beförderung in eine höhere Rangsklasse gegeben werden sollte. Aber der anstrengende Beruf des Turnlehrers rechtfertigt auch in vollem Maße die Herabsetzung der Dienstzeit. Im Abgeordnetenhause wurde bereits an den Unterrichtsminister eine Anfrage in diesem Sinne gerichtet und der hierauf gestellte Antrag dem Budgetausschusse zugewiesen.

Der in seiner Mehrheit christlich-soziale Landtag von Niederösterreich beschloß ein im ganzen recht befriedigendes Gesetz über die Ruhegenüsse der Lehrpersonen. Darnach können Lehrpersonen, welche das 60. Lebensjahr und das 35. anrechenbare Dienstjahr zurück-

gelegt haben, ohne den sonst erforderlichen Nachweis der Dienstunfähigkeit in den Ruhestand versetzt werden. Angerechnet werden auch zwei Jahre der vor Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung im öffentlichen Schuldienst zurückgelegten Dienstzeit. Berechnungsschlüssel: Die ersten 10 Dienstjahre = 40% der anrechenbaren Jahresbezüge, jedes weitere Dienstjahr 2%. Auch bei nur 35jähriger Dienstzeit kann die volle Pension gewährt werden. Die Witwenpension beträgt 40% der letzten anrechenbaren Jahresbezüge des Verstorbenen, mindestens aber 600 K, der Erziehungsbeitrag für jedes unversorgte Kind bis zur Vollendung des 24. Lebensjahres $^1/_5$ der Witwenpension; es darf jedoch der Erziehungsbeitrag für ein Kind den Jahresbetrag von 300 K und die Summe aller Erziehungsbeiträge den Betrag der Witwenpension nicht übersteigen. Im Falle der Verehelichung einer Tochter vor vollendetem 22. Lebensjahre gebührt dieser der Erziehungsbeitrag für 2 Jahre als Abfertigung. — Ueber Protest des Statthalters mußte die Bestimmung, daß die Verehelichung einer weiblichen Lehrperson als freiwillige Diensteesentsagung anzusehen ist, aufgegeben werden.

Dagegen hat der niederösterreichische Landesausschuß das Begehren der Leiter der landwirtschaftlichen Fortbildungskurse um Zuerkennung von Funktionszulagen dermalen abgelehnt, da „die für den landwirtsch. Fortbildungsunterricht vom h. Landtage bewilligte Dotation knapp ausreicht, die Honoraransprüche der Lehrpersonen, sowie die an mehreren Schulen gewährten Subventionen zum Ankaufe von Lehr- und Lernmitteln zu decken".

Nach jahrelangen Bemühungen kam endlich in Oberösterreich ein neues Gehaltsgesetz zustande, das in seinem ersten Entwurfe unter der Lehrerschaft und in der fortschrittlich gesinnten Bevölkerung einen Sturm hervorrief. Es fehlt hier an Raum, auch nur die wesentlichen Punkte der ursprünglichen Anträge anzuführen, nur nebenher sei erwähnt, daß auch der gänzliche Ausschluß der Lehrerinnen von der Leitung der Mädchen-Volks- und Bürgerschulen geplant war. — Nach dem nunmehr beschlossenen und sanktionierten Gesetze werden die definitiv angestellten Lehrpersonen zum Zwecke der Bemessung ihrer gesetzlichen Bezüge in nachstehend angeführte fünf Kategorien eingeteilt: I. Kategorie: Direktoren (Direktorinnen) der Bürgerschulen mit einem Grundgehalte von 2200 K und einer Funktionszulage von 200 K, eventuell 400 K, wenn sie auch eine fünfklassige Volksschule oder zwei Bürgerschulen zu leiten haben. II. Kategorie: Bürgerschullehrer (Bürgerschullehrerinnen) mit einem Grundgehalte von 1600 K in den ersten 10 Jahren ihrer Wirksamkeit und 1800 K nach diesem Zeitraume. Die Religionslehrer an Bürgerschulen beziehen ein Gehalt von jährlich 1800 K und die den weltlichen Bürgerschullehrern zukommenden Dienstalterszulagen. III. Kategorie: Oberlehrer (Oberlehrerinnen) und Lehrer 1. Klasse (Lehrerinnen 1. Klasse) an allgemeinen Volksschulen mit 1400 K Grundgehalt. Für die Leitung einer Schule gebührt außerdem eine Funktionszulage, und zwar an ein- und zweiklassigen Schulen jährlich 100 K, an drei- und vierklassigen jährlich 200 K und an mehr als vierklassigen Schulen jährlich 300 K. IV. Kategorie: Lehrer und Lehrerinnen 2. Klasse, und zwar erstere mit jährlich 1200 K und letztere mit 1100 K Grundgehalt. V. Kategorie: Handarbeitslehrerinnen der Mädchen-Bürgerschulen mit einem Jahresgehalt von 800 K. Die Handarbeitslehrerinnen erhalten, wenn sie das Lehrbefähigungszeugnis besitzen 32 K und, wenn sie das Lehrbefähigungszeugnis nicht besitzen, 24 K jährliche Remuneration für jede wöchentliche

Unterrichtsstunde. Die männlichen Lehrpersonen der I., II. und III. Kategorie haben außerdem Anspruch auf fünf Quinquennalzulagen à 150 K. — Sämtliche Lehrpersonen der IV. Kategorie erhalten vier Quinquennalzulagen à 200 K und die weiblichen Lehrpersonen dieser Kategorien fünf solcher Zulagen à 100 K. Die bisherigen Bürgerschul-Unterlehrer (Bürgerschul-Unterlehrerinnen) bekommen das Anstellungsdekret als Bürgerschullehrer (Bürgerschullehrerinnen). Provisorische Lehrer (Lehrerinnen) 2. Klasse erhalten jährlich 800 K und nach Erwerbung des Lehrbefähigungszeugnisses jährlich 1000 K Remuneration. Die Lehrpersonen der I., II. und III. Kategorie haben wie bisher Anspruch auf eine aus zwei heizbaren Zimmern und entsprechenden Nebenlokalitäten bestehende Wohnung, während die Lehrpersonen der IV. Kategorie nur ein heizbares Zimmer beanspruchen können. Kann für diese Lehrpersonen weder im Schulgebäude noch im Schulorte eine entsprechende Wohnung ausgemittelt werden, so gebühren denselben in Orten bis zu 2000 Einwohnern 15 Prozent, in Orten mit über 2000 bis 5000 Einwohnern 20 Prozent, in Orten mit über 5000 bis 10000 Einwohnern 30 Prozent und in Orten mit mehr als 10000 Einwohnern und in Kurorten 35 Prozent des Grundgehaltes als Quartiergeld. Bezüglich der Versetzung in den Ruhestand enthält das Gesetz folgende Bestimmungen: 1. Die Verehelichung einer weiblichen Lehrperson und die ohne Bewilligung des Bezirksschulrates eingegangene Verehelichung eines nicht definitiven Lehrers haben als freiwillige Dienstesentsagung zu gelten und berauben des Anspruches auf die Versetzung in den Ruhestand. Anrechenbar ist jene Dienstzeit, welche ein Mitglied des Lehrstandes nach bestandener Lehrbefähigungsprüfung an einer öffentlichen Schule zugebracht hat. 3. Der Ruhegenuß beträgt nach einer anrechenbaren Dienstzeit von 10 Jahren 40 Prozent und für jedes weitere Dienstjahr 2 Prozent des anrechenbaren Jahresgehaltes. 4. Sämtliche Lehrpersonen, die eine definitive Anstellung erlangen, haben im ersten Jahre derselben 10 Prozent und in allen übrigen Jahren 2 Prozent des für den Ruhegenuß anrechenbaren Jahresgehaltes und weiter von jeder Erhöhung dieses Gehaltes 8 Prozent des Mehreinkommens an den Landesschulfond als Pensionskasse zu entrichten. Die Disziplinarstrafen fanden eine Vermehrung und Verschärfung durch Einführung bis zu 100 K reichender Geldstrafen und durch die in ihrer Anwendung sehr dehnbare Bestimmung, daß derjenige, der die Religion gröblich verletzt, sofort entlassen werden kann.

Die Lehrerschaft Oberösterreichs ist mit diesem Gesetze sehr unzufrieden. In einer in Linz abgehaltenen außerordentlichen Vollversammlung des Oberösterr. Landeslehrervereins wurde folgende Resolution einstimmig angenommen: „Wiederholt hat die oberösterreichische Lehrerschaft in ihren Versammlungen die auf ihre Rechtsverhältnisse Bezug habenden Wünsche und Forderungen ausgesprochen. Das am 1. Dezember 1901 sanktionierte Gesetz über die Regelung der Rechtsverhältnisse der Lehrpersonen bleibt nicht nur hinter den wiederholt als berechtigt anerkannten Wünschen und Forderungen der Lehrerschaft zurück, sondern bringt sogar in einzelnen wesentlichen Punkten eine Verschlechterung der bisher geltenden Bestimmungen. Insbesondere sieht sich die heute tagende Versammlung veranlaßt, zu folgenden Punkten des Gehaltsgesetzes Stellung zu nehmen: 1. Ist das vorgebrachte System kein Personalklassen-System. 2. Ist die Gleichstellung mit den vier unteren Rangsklassen der Staatsbeamten nicht durchgeführt. 3. Ist die Kategorie der Unterlehrer trotz des Wegfalls des Titels ‚Unterlehrer' im Wesen nicht aufgehoben.

(Kleinere Grundgehalte, weniger und geringere Alterszulagen und Wegfall derselben im Falle des Vorrückens, neuerliche Ernennung.) 4. Einschränkung des natürlichen Menschenrechtes durch Vorenthalten des Rechtes auf Eheschließung der Lehrerinnen. 5. Ungleichheit in den Gehalten, beziehungsweise in den Dienstalterszulagen der männlichen und weiblichen Lehrpersonen. 6. Unzureichende, den modernen Rechtsanschauungen nicht entsprechende Disziplinarvorschriften. 7. Bevorzugen der Katecheten gegenüber allen übrigen Lehrern der Bürgerschule. In Erwägung aller dieser Umstände fühlt sich die Versammlung verpflichtet, gegen ein derartiges Gesetz Stellung zu nehmen, indem sie erklärt, daß sie nach wie vor auf den von der Lehrerschaft wiederholt ausgesprochenen Forderungen bestehe und den Kampf für eine die Lehrerschaft befriedigende und für die Schule günstige Lösung der Angelegenheit fortsetzen werde." — Eine noch energischere Verwahrung gegen das neue Schulgesetz legten die anwesenden Lehrerinnen ein.

Am 31. Juli wurde in Linz das an der Ecke der Kaiser Josef- und Gemeindestraße gelegene Lehrerhaus, d. i. das Haus des Lehrerhausvereines für Oberösterreich, eröffnet. Dasselbe ist drei Stock hoch und in deutscher Renaissance ausgeführt. Das Innere des Hauses ist zweckentsprechend eingeteilt. Im Erdgeschosse wurde am 1. August eine Gastwirtschaft eröffnet. Außer dem geschmackvoll ausgestatteten Speisesaale und dem Gastzimmer ist mit dieser Wirtschaft auch ein Vereinszimmer für Lehrer und deren Gäste verbunden. Ein mit Kastanienbäumen bepflanzter Gastgarten bietet Raum für nahe ein halbes Tausend Besucher. Im ersten Stockwerke sind die Vereinskanzleien, außer diesen Herbergezimmer für einkehrende Lehrer vom Lande und das Speisezimmer, in welchem den Kostzöglingen vom Beginne des kommenden Schuljahres an das Mittagmahl verabreicht werden wird. Die schönen Gemächer des zweiten und dritten Stockes sind als Wohnungen an vier Parteien vermietet.

Einen wenig freundlichen Standpunkt gegenüber den Lehrern nimmt der Landtag von Steiermark ein — die Herren glauben wohl, durch das vor zwei Jahren beschlossene Gehaltsgesetz, dem es aber nicht an empfindlichen Härten fehlt, und das auch von den bezüglichen neueren Gesetzen der Sudetenländer überholt wurde, ihrer Pflicht gegenüber der Schule und den Lehrern vollauf genügt zu haben. Seither werden so ziemlich alle Wünsche aus Lehrerkreisen kühl und frostig abgelehnt, und auch der jährlich wachsende Lehrermangel veranlaßt die der deutschen Volkspartei angehörige Mehrheit nicht, einmal darüber nachzudenken, ob denn diese Temperatur geeignet ist, das Schulwesen des Landes auch nur auf der gegenwärtigen Höhe zu erhalten. — Beschlossen wurde ein Pensionsgesetz, welches zwar im allgemeinen so wie das niederösterreichische den für die Staatsbeamten gültigen Pensionsbestimmungen folgt und durch die Festsetzung einer Minimalpension von 800 K für eine „Lehrperson" und Witwen von Lehrern einen Vorzug vor dem niederösterreichischen Gesetze aufweist, in anderer Hinsicht aber hinter dem letzteren zurückbleibt. So wird die bis zur Ablegung der Lehrbefähigungsprüfung zurückgelegte Dienstzeit gar nicht in die Pension eingerechnet. Ferner werden die Erziehungsbeiträge für Kinder verstorbener Lehrer in der Regel nur bis zum vollendeten zwanzigsten Lebensjahre gewährt. Und was mit der einen Hand gegeben wurde, wurde mit der andern gleich wieder genommen: die Beiträge der Lehrer zum Pensionsfond wurden

von 2 Prozent auf 3 Prozent der zur Pension anrechenbaren Jahresbezüge erhöht!

Was dem Landtage sonst noch an Petitionen aus Lehrerkreisen vorlag, wie das Ansuchen, die Unterlehrerjahre bei Bemessung der Dienstalterszulagen voll anzurechnen, das Ansuchen der Oberlehrer und Direktoren, welche zwei selbständige Schulen leiten, um Zuerkennung einer besonderen Funktionszulage für diese zweiten Schulen u. dgl. — alles das wurde kurzweg abgewiesen. Dahin gehört auch die Anregung des k. k. Landesschulrates, zur Behebung des Lehrermangels in Obersteiermark aus Landesmitteln eine dritte Lehrerbildungsanstalt zu errichten. Der Landtag verlangte vielmehr diese Lehrerbildungsanstalt von der Regierung. was zwar nicht gerade weitsichtig, aber immerhin verständlich ist.

Der Landtag von Kärnten hat die Petitionen der Lehrkörper mehrerer Bürgerschulen um Erhöhung des Quartiergeldes abschlägig beschieden, der Landesausschuß wurde jedoch beauftragt, in der nächsten Session des Landtages eine Vorlage einzubringen, betreffend die Regelung der Quartiergelder der Bürgerschullehrer. Die Dienstalterszulagen der Volksschul-Lehrpersonen, welche weniger als 100 K betragen, wurden ab 1. Juli 1901 auf 100 K erhöht. Ein Gesuch um Gleichstellung der Gehalte der weiblichen Lehrpersonen mit jenen der männlichen wurde unter Hinweis auf die wiederholten in dieser Angelegenheit erfolgten Entscheidungen abgelehnt. Weiters beschloß der Landtag folgendes: „Der Landesausschuß wird beauftragt, dem Landtage in der nächsten Session Bericht zu erstatten, inwiefern und in welcher Weise für das Naturalquartier und das Quartiergeld der Volksschullehrer in den verschiedenen Gemeinden vorgesorgt ist.“ — „Definitiv angestellte Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen erhalten, wenn sie die Lehrbefähigung für Bürgerschulen nachweisen, bis zu ihrer Anstellung an einer Bürgerschule eine in die Pension nicht einrechenbare Zulage von jährlich 200 K, angefangen vom 1. Oktober 1901.“

In Böhmen ist die Gehaltsfrage zu einem halbwegs befriedigenden Abschluß gekommen. Das vom Landtage angenommene Gesetz enthält folgende Bestimmungen: Vom 1. Januar 1901 an (rückwirkend) erhalten die Unterlehrer 900 K, die Lehrer der V. und IV. Gehaltsklasse 1200 K, die Bürgerschullehrer der IV. Gehaltsklasse 1600 K Gehalt. Vom 1. Januar 1903 an ist der Unterlehrertitel aufgehoben. Die Unterlehrerstellen werden in Lehrerstellen II. Klasse umgewandelt. Provisorische Lehrer mit Reifezeugnis erhalten dann 900 K, mit Lehrbefähigungszeugnis 1200 K, definitiv angestellte Lehrer 1600 K, Bürgerschullehrer 2000 K Gehalt. Die Aktivitätszulage beträgt für Ortsgemeinden von 8000 bis 16000 Einwohner 15 Prozent, bis 30000 Einwohner 20 Prozent, über 30000 Einwohner 30 Prozent, für Prag und die Vororte 40 Prozent. Die Funktionszulagen für Schulleiter, Oberlehrer und Direktoren bleiben dieselben wie bisher. Vom 1. Januar 1904 an betragen die sechs Gehaltserhöhungen der definitiv angestellten Volksschullehrer von fünf zu fünf Jahren je 200, für Bürgerschullehrer je 250 K. Die Pensionsbestimmungen sind günstiger als früher; auch einige Härten des Disziplinargesetzes wurden gemildert. Das Mehrerfordernis beträgt 11 Millionen K. Es soll durch die neue Branntweinsteuer, durch Ueberweisung von Reichssteuern an das Land, unter Umständen durch Schaffung einer Biersteuer, durch Zuschläge auf die Personal-Einkommensteuer und eine Stempelsteuer aufgebracht werden. — Leider stößt die Sanktion dieses Gesetzes auf sehr bedeutende Schwierigkeiten. Obgleich sich die Obmänner

der beiden Landeslehrervereine und verschiedene Abgeordnete bei den Ministern dafür einsetzten, ist sie bis zum Schlusse des Berichtsjahres nicht erfolgt, da die Bedeckung der Mehrauslagen nicht sichergestellt werden konnte.

Nach einem Erlaß des k. k. Landesschulrates von Böhmen vom 10. Juni 1901 entfällt in Böhmen die Notwendigkeit, daß die Lehrer anläßlich des Anfalles einer Quinquennalzulage ein eigenes Gesuch einbringen, sondern es genügt, wenn die Schulleitung dem k. k. Bezirksschulrate anzeigt, daß der oder jener Lehrer ein neues Quinquennium zurückgelegt hat; doch ist es notwendig, daß dieser Anzeige alle in Frage kommenden Belege beigeschlossen werden, namentlich alle definitiven und provisorischen Anstellungsdekrete, sodaß die Ununterbrochenheit des Dienstes ordnungsgemäß nachgewiesen erscheint, weil es sich andernfalls der Lehrer selbst zuschreiben müßte, wenn durch die Rückstellung einer unvollständig belegten Eingabe eine Verzögerung eintritt.

Anläßlich einer Beschwerde, bei welcher es sich um die Auslegung des die Quartiergeldfrage für Schulleiter regelnden § 28 des einschlägigen Landesgesetzes für Böhmen vom Jahre 1899 handelte, hat der k. k. Verwaltungsgerichtshof die Rechtsanschauung ausgesprochen, daß im Sinne des zitierten § 28 der Anspruch des Schulleiters auf das ganze Quartiergeld dann begründet ist, wenn die ihm zugewiesene Wohnung den im Gesetze festgestellten Bedingungen nicht vollständig entspricht. Der Umstand, daß die nur teilweise entsprechende Wohnung vom Schulleiter tatsächlich benützt wurde, sei hierbei nicht entscheidend.

Dem 19. Jahresbericht des Vereins zur Gründung eines Kurhauses in Karlsbad für Lehrer und Lehrerinnen deutscher Nationalität entnehmen wir, daß der Verein nunmehr 894 Mitglieder zählt und sein Vermögen 32600 K beträgt. In der Saison 1900 waren 55 Vereinsmitglieder zur Kur in Karlsbad, davon waren 37 aus Deutschland und 18 aus Oesterreich, sämtlichen Mitgliedern wurden die Vereinsbenefizien zugewendet. Die ständigen Mitglieder des Vereines können beim Kurgebrauche unentgeltliche ärztliche Behandlung seitens des Vereinsarztes in Anspruch nehmen; das Honorar wird aus der Vereinskasse bestritten. Auch werden dieselben durch Vermittlung des Vorstandes fast immer von der Kur- und Musiktaxe befreit und erhalten auf persönliches Ersuchen beim Herrn Bürgermeister von Karlsbad gegen Vorweisung der ärztlichen Ordination und der ständigen Mitgliedskarte gewöhnlich Freibäder oder doch Ermäßigung in den Bäderpreisen. In der Zeit vom 15. Juni bis 1. August werden jedoch überhaupt keine Freibäder mehr bewilligt. Diese Begünstigung wird jedoch nur solchen Mitgliedern gewährt, welche sich während der Kurzeit in Karlsbad, nicht aber in den angrenzenden Ortschaften eingemietet haben.

Das vom mährischen Landtage beschlossene Gesetz über die Einrechnung der vor dem Jahre 1895 in definitiver Eigenschaft zugebrachten Unterlehrerjahre für die Zuerkennung der Dienstalterszulage hat am 30. Oktober die kaiserliche Sanktion erhalten.

Die Stadtvertretung von Olmütz hat die durch das mährische Gehaltsgesetz vom Jahre 1899 beschlossenen Bezüge auf folgende Beträge erhöht: Quartiergeld für Bürgerschuldirektoren 800 K, für Oberlehrer 650 K, für Bürgerschullehrer 560 K, für Volksschullehrer 540 K, für definitive Unterlehrer 430 K, für provisorische Unterlehrer 220 K. Funktionszulagen: für Bürgerschuldirektoren 400 K, für Oberlehrer 300 K.

Dienstzulagen von 300 K bezw. 400 K erhalten die Volks- und Bürgerschullehrer, die 20 Jahre in Olmütz gedient haben, ohne eine leitende Stelle einzunehmen. Das Höchsteinkommen eines Bürgerschuldirektors beträgt deshalb in Olmütz 5200 K, das eines Bürgerschullehrers 4300 K, das eines Oberlehrers 3990 K und das eines Volksschullehrers 3480 K.

Eine verhältnismäßig sehr günstige Lösung der Gehaltsfrage und der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes ist in Schlesien erfolgt. Der Schulausschuß legte dem Landtage zwei Gesetzentwürfe, die am 17. Juli genehmigt wurden, vor. Der erste betrifft die Errichtung, die Erhaltung und den Besuch der öffentlichen Volksschulen, der zweite die Regelung der Rechtsverhältnisse des Lehrerstandes an den öffentlichen Volksschulen in Schlesien. Der zweite Entwurf enthält in seinen wichtigsten Bestimmungen folgendes: Lehrpersonen werden zweierlei unterschieden: in den Personalstatus eingereihte, das sind solche, welche nach erlangter Lehrbefähigung drei Jahre im öffentlichen Schuldienste gewirkt haben; ferner in den Personalstatuts nicht eingereihte, das sind solche, welche zwar das Zeugnis der Reife erworben, jedoch die Lehrbefähigungsprüfung noch nicht abgelegt haben, und solche, welche nach erlangter Lehrbefähigung noch nicht drei Jahre im öffentlichen Schuldienste tätig waren. Bezüglich der Lehrerernennungen soll folgender Vorgang platzgreifen: Der Ortsschulrat sammelt die eingelaufenen Gesuche und erstattet binnen vier Wochen ein Gutachten an die Gemeinde. Diese erstattet, ohne an das Gutachten des Ortsschulrates gebunden zu sein, an den Bezirksschulrat einen Ternavorschlag. Der Bezirksschulrat leitet diesen Vorschlag unter Beifügung eines eigenen Gutachtens an den Landesausschuß, welcher innerhalb des Ternavorschlages die Ernennung vornimmt. Die Bestätigung erfolgt durch den Landesschulrat; die Beeidigung durch den Vorsitzenden des Bezirksschulrates; die Einführung ins Amt durch den Obmann des Ortsschulrates; die Bezüge macht der Landesschulrat flüssig. Der von der schlesischen Lehrerschaft so heftig angefochtene § 19 (Versetzung aus Dienstesrücksichten) ist geblieben; er hat nun folgende Fassung: „Alle Lehrpersonen können, falls es das Interesse der Schule erheischt, an eine andere Schule versetzt werden; eine solche Versetzung verfügt über Antrag des Bezirksschulrates und im Einvernehmen mit dem Landesausschusse der Landesschulrat unter Angabe der Gründe der Versetzung. — Der Landesausschuß hat vor Abgabe seiner Aeußerung die Schulgemeinde, an deren Schule sie versetzt werden soll, einzuvernehmen und hat hierbei die Anträge der Schulgemeinde möglichst zu berücksichtigen. — Beschwerden gegen eine Versetzung, welche von den betreffenden Lehrern oder Schulgemeinden eingebracht werden, haben aufschiebende Wirkung. (§ 37 des Gesetzes vom 28. Februar 1870, G.- und V.-Bl. 18.) Wenn eine derartige Versetzung stattfindet, hat der Landesschulrat der versetzten Lehrperson einen nach Einvernahme des Landesausschusses festzusetzenden Uebersiedlungskostenbeitrag bis zum Höchstbetrage eines Vierteils des Jahresgehaltes (§ 22 und 24) aus dem Landesschulfonde zu bewilligen." Lehrerinnen, ob provisorisch oder definitiv, die sich verehelichen, scheiden aus dem Lehramte; sie erhalten bei ihrem Austritte eine Abfertigung, deren Höhe der Landesschulrat im Einvernehmen mit dem Landesausschusse unter Berücksichtigung der Dienstzeit festsetzt. Auf Industriallehrerinnen findet diese Bestimmung keine Anwendung. — Die Gehalte der an den allgemeinen Volksschulen und an den Bürgerschulen definitiv angestellten, in den Personalstatus eingereihten Lehrpersonen werden in nachstehender Weise festgesetzt: a) der Bürgerschullehrer und

Bürgerschuldirektoren in der ersten Gehaltsstufe (50 Prozent) mit 2400 K, in der zweiten 2200 K; b) der Volksschullehrer und Oberlehrer in der ersten Gehaltsstufe (20 Prozent) mit 2000 K, in der zweiten (30 Prozent) mit 1800 K, in der dritten (30 Prozent) mit 1600 K, in der vierten (20 Prozent) mit 1400 K. — Die nicht eingereihten Lehrpersonen beziehen, sobald sie die Lehrbefähigung erlangt haben, einen Gehalt von 1200 K. Die bloß mit dem Reifezeugnisse versehenen Lehrpersonen erhalten ein Adjutum von jährlich 900 K. Die Einreihung, bezw. Vorrückung in eine höhere Gehaltsklasse erfolgt bis Ende März eines jeden Jahres. Mit Rücksicht auf vorzügliche Verwendung kann die Einreihung, bezw. Vorrückung in eine höhere Gehaltsklasse auch ohne Rücksicht auf die Dienstzeit stattfinden, doch müssen von den freiwerdenden Stellen mindestens vier Fünftel nach der Dienstzeit, gerechnet vom Ausstellungstage des Anstellungsdekretes in der vorangehenden Gehaltsklasse, besetzt werden. — Die Dienstalterszulagen werden mit zehn vom Hundert des Jahresgehaltes bemessen. Jede fünfjährige Periode bis zum vollendeten 35. Dienstjahre der Dienstzeit (im Personalstatus) gibt Anspruch auf eine solche Zulage. Die Anweisung der Dienstalterszulagen erfolgt durch den Landesschulrat nach Einvernahme des Landesausschusses. — Die Funktionszulagen werden berechnet: an einklassigen Schulen mit 150 K, an zwei- und dreiklassigen mit 250 K, an vierklassigen mit 400 K, an mehr als vierklassigen und an Bürgerschulen 600 K. Für jede Parallelklasse, sowie für jede Klasse einer angeschlossenen Schule (wo also eine Vereinigung mehrerer Schulen platzgegriffen hat) beträgt die Jahresremuneration (in den Ruhestandsgehalt aber nicht einrechenbar) 50 K. Solche Lehrpersonen, welche zwar in den Personalstatus noch nicht eingereiht sind, aber die Lehrbefähigung bereits erlangt haben, haben Anspruch auf eine aus einem Zimmer samt erforderlichen Nebenlokalitäten — die in den Personalstatus eingereihten Lehrpersonen auf eine aus zwei Zimmern und den erforderlichen Nebenlokalitäten — die Bürgerschuldirektoren auf eine aus drei Zimmern und den erforderlichen Nebenlokalitäten bestehende entsprechende Wohnung. Jenen Lehrpersonen, welchen eine solche Wohnung nicht ausgemittelt werden kann, gebührt ein in die Pension nicht einrechenbares Wohnungsgeld, welches für die Bürgerschuldirektoren mit 400 bis 800 K, für Bürgerschullehrer und für Oberlehrer an fünf- und mehrklassigen Volksschulen mit 300 bis 600 K, für alle anderen Lehrpersonen mit 100 bis 500 K nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse und der Leistungsfähigkeit der betreffenden Gemeinde zu bemessen ist. — Die Feststellung der Höhe des Wohnungsbeitrages geschieht für jede Gemeinde durch den zuständigen Bezirksschulrat. Die Wohnungsbeiträge werden einvierteljährlich im nachhinein ausbezahlt. — Die festen Bezüge der eigenen Religionslehrer werden durch die Vorschriften geregelt, welche für das Diensteinkommen der Bürgerschullehrer und für die Versetzung derselben in den Ruhestand, sowie die Versorgung der Hinterbliebenen bestehen. Ob in besonderen Fällen der weltliche Lehrer zur Erteilung des Religionsunterrichtes zu verwenden ist, entscheidet die Landesschulbehörde. Die Entschädigung für die wöchentliche Stunde beträgt dann 40 K. — Wenn ein Lehrer durch mehr als eine Woche zur Vertretung eines erkrankten Kollegen verwendet wird, so hat er für jede die gesetzliche Lehrverpflichtung überschreitende Stunde 1,50 K als Entlohnung zu erhalten. Die Pensionsvorschriften, sowie die Bestimmungen über die Versorgung der Hinterbliebenen der Lehrpersonen entsprechen den Bestimmungen des mährischen Gesetzes.

Bei der Durchführung dieses neuen schlesischen Gehaltsgesetzes hat sich allerdings schon eine Härte bemerklich gemacht, welche von den Gesetzgebern kaum beabsichtigt war. Es handelt sich um die außertourlichen Vorrückungen. Während einzelne Lehrer mit sehr kurzer Dienstzeit gleich in die höchste Gehaltsstufe vorrückten, wurden andere mit 30- bis 40jähriger Dienstzeit, die in und außer der Schule verdienstlich wirkten, zurückgestellt.

Der k. k. schlesische Landesschulrat, sowie auch der schles. Landesausschuß haben bei der Behandlung von Gesuchen der Lehrer um Verleihung von Dienstalterszulagen wiederholt die Wahrnehmung gemacht, daß die Beeidigung der ernannten Lehrer in vielen Fällen nicht schon beim Dienstantritte, sondern viel später, oft erst nach Monaten vorgenommen wird. Demnach wurden die Ortsschulräte aufmerksam gemacht, daß nach § 11 des Gesetzes vom 28. Februar 1870, schles. G.- und V.-Bl. Nr. 17, betreffend die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes zur definitiven Anstellung einer Lehrperson an den öffentlichen Volksschulen auch die Eidesleistung gehört und daß daher eine Lehrperson erst vom Tage des abgelegten Diensteides als definitiv angestellt angesehen und sohin auch erst von diesem Zeitpunkte die für die Verleihung der 1. Dienstalterszulage an einen Lehrer vorgeschriebene Zeit von 5 Jahren gerechnet werden kann, und angewiesen, die Beeidigung der ernannten Lehrer gleichzeitig mit deren Einführung in den Schuldienst vorzunehmen und bei Mitteilung der Gesuche der Lehrer um Verleihung der ersten Dienstalterszulage an den schlesischen Landesausschuß jedesmal auch den Nachweis beizuschließen, an welchem Tage der Bittsteller den vorgeschriebenen Diensteid abgelegt hat.

Ein neues Lehrerdotationsgesetz für Görz und Gradiska trat am 1. Januar 1901 in Wirksamkeit. Die Volksschullehrer werden in drei Klassen mit 1000, 1200 und 1400 K Grundgehalt eingeteilt, die Bürgerschullehrer erhalten 1600 K, die Bürgerschullehrerinnen 1400 K mit 10prozentigen Quinquennien. Die Kosten werden durch Beiträge des Landesfondes zu den einzelnen Bezirksschulfonden gedeckt.

4. Die Lehrerinnen.

(Die Verweiblichung des Wiener Schulwesens. —Ein Erfolg der Handarbeitslehrerinnen Mährens.)

Die „Verweiblichung" des Wiener Schulwesens macht weitere Fortschritte. Wo immer es angeht, werden männliche Lehrkräfte (nicht bloß die leitenden) von den Mädchenschulen an Knabenschulen versetzt. Das ließe sich schließlich für oberflächliche Beurteiler halbwegs rechtfertigen. Daß aber Lehrerinnen in einer Zahl von bereits weit über 100 auch an Knabenschulen verwendet werden, das gibt zu denken.

Nach vielen Anstrengungen ist den Handarbeitslehrerinnen an den Volks- und Bürgerschulen Mährens die gesetzliche Regelung ihrer Stellung und eine Erhöhung ihres Einkommens zuteil geworden. Die wichtigsten Bestimmungen sind, daß alle jene Handarbeitslehrerinnen, welche mindestens 16 Stunden wöchentlich Unterricht erteilen, definitiv mit Anspruch auf Pension angestellt werden. Der Grundgehalt beträgt 800 K, an Bürgerschulen um 100 K mehr; außerdem sind noch 10 Prozent Quinquennalzulagen zugesichert. Im Vergleich mit den Industrielehrerinnen Niederösterreichs sind die mährischen Kolleginnen bedeutend besser gestellt.

IV. Personalien.

Dem Oberlehrer Ferdinand Fellner in Graz, welcher seit 20 Jahren die Pädagogische Zeitschrift leitet und ein paar bedeutende naturwissenschaftliche Arbeiten geliefert hat, wurde vom Minister der Direktortitel verliehen.

Der Salzburger Landeslehrerverein hat den Landtagsabgeordneten Julius Haagn und den Bürgerschuldirektor Josef Krassinsky in Hallein und den Redakteur der Zeitschrift des Landeslehrervereins, Direktor Paul Simmerle in Salzburg, in Anerkennung ihrer Verdienste um die Lehrerschaft des Landes einstimmig zu Ehrenmitgliedern ernannt.

Am 28. Februar starb in Wien der Bürgerschuldirektor Franz Kopetzky im 58. Lebensjahre. Er war der Begründer des Vereins „Bürgerschule" in Wien, dem er als Obmann 10 Jahre vorstand. Auch literarisch war er auf mehreren Gebieten tätig.

Am 9. April verschied nach langem Leiden Emanuel Fitzga, Bürgerschuldirektor in Baden (Niederösterreich), im 54. Lebensjahre. Der Verstorbene war ein ungewöhnlich tüchtiger Schulmann, dessen Werk über die Methode des Rechenunterrichtes seinen Urheber noch lange überleben wird.

Auf der Heimfahrt von einer Inspektionsreise wurde am 17. April der Bezirksschulinspektor und Professor an der deutschen Lehrerbildungsanstalt in Brünn, Leopold Schmerz, im Alter von 57 Jahren von einem jähen Tode ereilt. Prof. Schmerz war nach dem Urteil aller seiner Schüler ein hervorragender Lehrer und, wie seine zahlreichen Schriften zeigen, ein feinsinniger Freund und Kenner der Natur und des Menschenherzens.

Der Direktor der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Czernowitz, Schulrat Demeter Isopescul, der als neugewählter Reichsratsabgeordneter in Wien weilte, erlag am 1. Mai plötzlich einem alten Herzleiden. Er stand im 62. Lebensjahre.

Am 12. Mai verschied in Mödling bei Wien der mit dem Titel und Charakter eines Ministerialrates bekleidete Landesschulinspektor i. R. Gustav Ritter von Zeynek. Er war einer der überaus seltenen Schulmänner Oesterreichs, die an der Volksschule ihre Lehrtätigkeit begannen und zu hohen Stellungen emporstiegen. Vor seiner Berufung ins Unterrichtsministerium war Zeynek Landesschulinspektor in Schlesien, noch früher Seminardirektor und Lehrerbildner.

C. Die Schweiz.

Mitgeteilt vom Archivbureau des Pestalozzianums in Zürich.

I. Eidgenössisches.

A. Rekrutenprüfungen.

(Schweizerische Statistik, hrsg. v. Eidg. statist. Bureau.)

In den Ergebnissen der Prüfung vom Herbste 1901 gibt sich erfreulicherweise wieder ein namhafter Erfolg, ein kräftiger Fortschritt kund, nachdem von 1898 auf 1899 ein Stillstand und von 1899 auf 1900 sogar ein kleiner Rückschritt bezüglich der Güte der Leistungen bemerkbar gewesen ist. Es zeigt sich, daß die Bestrebungen, die fast in allen Kantonen die Hebung der Volksschule zum Ziele haben, nicht ohne Früchte bleiben, wenn auch ihr Erfolg nicht in regelmäßiger, von Jahr zu Jahr sich steigernder Besserung der Prüfungsergebnisse offenbar wird. Zur hauptsächlichsten Kennzeichnung dieser Ergebnisse dient in den Publikationen des statistischen Bureaus seit Jahren die Verhältniszahl der „sehr guten" und der „sehr schlechten Gesamtleistungen". Die erstere, die Häufigkeit der Rekruten mit der Note 1 in wenigstens 3 Fächern darstellend, hat gegenüber dem Vorjahre einen Zuwachs von nicht weniger als 3 auf je 100 Geprüfte erfahren, d. h. sie ist von 28 auf 31 angestiegen und hat damit den höchsten bisherigen Stand erreicht. Ebenso große Befriedigung muß es jedoch gewähren, daß die Verhältniszahl der sehr schlechten Gesamtleistungen — Note 4 oder 5 in mehr als einem Fache — von 8 im Jahre 1900 auf 7 im Jahre 1901 zurückgegangen ist. Denn wenn auch die Besserstellung hier bloß 1 auf je 100 Geprüfte beträgt, so darf der viel kleinere Spielraum, der dem Fortschritt nach dieser Richtung zur Verfügung steht, nicht außer acht gelassen werden. Die Annäherung an das anzustrebende Ideal muß hier natürlicherweise eine bedeutend langsamere sein, als die analoge Bewegung der guten Leistungen. Zur Verbesserung des schweizerischen Gesamtergebnisses gegenüber dem Vorjahre haben bezüglich der „sehr guten Gesamtleistungen" nicht weniger als 20 Kantone beigetragen, während 3 Kantone sich auf dem vorjährigen Stande halten konnten und nur 2 Kantone ein ungünstigeres Verhältnis aufwiesen. An der Verminderung der Häufigkeit der ganz schlechten Leistungen nehmen 12 Kantone teil; 7 Kantone erzeigen einen Stillstand und 6 Kantone einen Rückschritt.

Reihenfolge der Kantone bei der Prüfung im Herbst 1901.

a) In den sehr guten Leistungen absteigend:

(Mittel für die Schweiz: 31%).

1. Genf	49%	10. Schwyz	30%
2. Schaffhausen	48 „	Waadt	30 „
3. Baselstadt	47 „	11. Appenzell A.-Rh.	29 „
4. Thurgau	42 „	12. Luzern	28 „
5. Zürich	38 „	Baselland	28 „
6. Neuenburg	37 „	13. Bern	27 „
7. Aargau	35 „	Freiburg	27 „
8. Obwalden	34 „	14. Graubünden	24 „
Glarus	34 „	Wallis	24 „
Zug	34 „	15. Tessin	22 „
9. Solothurn	31 „	16. Uri	20 „
St. Gallen	31 „	Nidwalden	20 „
		17. Appenzell J.-Rh.	16 „

b) In den sehr schlechten Leistungen aufsteigend:

(Mittel für die ganze Schweiz: 7%).

1. Schaffhausen	2%	Wallis	7%
2. Thurgau	3 „	6. Bern	9 „
Neuenburg	3 „	Luzern	9 „
Genf	3 „	Baselland	9 „
3. Baselstadt	5 „	Appenzell A.-Rh.	9 „
Waadt	5 „	St. Gallen	9 „
4. Zürich	6 „	7. Nidwalden	11 „
Obwalden	6 „	Zug	11 „
Glarus	6 „	Graubünden	11 „
Freiburg	6 „	8. Uri	14 „
Solothurn	6 „	Tessin	14 „
Aargau	6 „	9. Appenzell J.-Rh.	16 „
5. Schwyz	7 „		

Kanton	Bezirke mit der Minimalzahl der Nichtwisser	Minimale Prozentzahl pro Bezirk	Kantonale Prozentzahl	Maximale Prozentzahl pro Bezirk	Bezirke mit der Maximalzahl der Nichtwisser
Zürich (11 Bezirke)	Pfäffikon, Winterthur, Zürich	4	6	11	Uster
Bern (30)	Oberhasle, Wangen,	3	9	20	Delémont, Porrentruy
Luzern (5)	Sursee.	4	9	21	Entlebuch
Uri (1)			14		
Schwyz (6)	Höfe	2	7	12	Schwyz
Obwalden (1)			6		
Nidwalden (1)			11		
Glarus (1)			6		
Zug (1)			11		
Freiburg (7)	Glâne	3	6	9	Veveyse
Solothurn (10)	Solothurn	0	6	10	Lebern
Baselstadt (2)	Stadtbezirk	5	5	14	Landbezirk
Baselland (4)	Liestal, Sissach	6	9	13	Arlesheim
Schaffhausen (6)	Reiath, Stein	0	2	6	Schleitheim

Kanton	Bezirke mit der Minimalzahl der Nichtwisser	Minimale Prozentzahl pro Bezirk	Kantonale Prozentzahl	Maximale Prozentzahl pro Bezirk	Bezirke mit der Maximalzahl der Nichtwisser
Appenzell A.-Rh. (3)	Hinterland	6	9	11	Mittelland, Vorderland
Appenzell J.-Rh. (1)			16		
St. Gallen (15)	St. Gallen	1	9	22	Gaster
Graubünden (14)	Maloja	3	11	18	Imboden
Aargau (11)	Lenzburg	3	6	12	Bremgarten
Thurgau (8)	Frauenfeld, Kreuzlingen	2	3	9	Dießenhofen
Tessin (8)	Leventina, Riviera	3	14	19	Mendrisio
Waadt (19)	La Vallée	0	5	16	Pays-d'Enhaut
Wallis (13)	Goms	0	7	16	Brig
Neuenburg (6)	Neuchâtel	1	3	5	Val-de-Ruz
Genf (3)	Stadt Genf	2	3	4	Rive droite

Die geringsten Prozentzahlen der Nichtwisser haben die folgenden Bezirke:

0 % Solothurn; Reiath, Stein (Schaffhausen); La Vallée (Waadt); Goms (Wallis),
1 % St. Gallen; Neuchâtel,
2 % Höfe (Schwyz); Balsthal-Gäu, Bucheggberg (Solothurn); Oberklettgau, Unterklettgau, Schaffhausen; Frauenfeld, Kreuzlingen (Thurgau); Rolle (Waadt); Raron (Wallis); Stadt Genf,
3 % Oberhasle, Wangen (Bern); March (Schwyz); Glâne (Freiburg); Kriegstetten, Thierstein (Solothurn); Maloja (Graubünden); Lenzburg (Aargau); Arbon, Bischofszell, Steckborn (Thurgau); Leventina, Riviera (Tessin); Avenches, Lausanne, Orbe, Oron, Yverdon (Waadt); Val-de-Travers (Neuenburg); Rive gauche (Genf),
4 % Pfäffikon, Winterthur, Zürich; Bern, Biel, Büren (Bern); Sursee (Luzern); Broye (Freiburg); Zofingen, Zurzach (Aargau); Münchwilen (Thurgau); Cossonay, Vevey (Waadt); Monthey, Sion (Wallis); Boudry, La Chaux-de-Fonds, Le Locle (Neuenburg); Rive droite (Genf).

Die größte Zahl der Nichtwisser haben folgende Bezirke:

22 % Gaster (St. Gallen),
21 % Entlebuch (Luzern),
20 % Delémont, Porrentruy (Bern); Sargans (St. Gallen),
19 % Mendrisio (Tessin),
18 % Franches-Montagnes (Bern); Imboden (Graubünden).

Die sanitarische Untersuchung der Stellungspflichtigen im Jahre 1901 ergab 48,9 % Diensttaugliche (1900: 49,0 %).

B. Der militärische Vorunterricht im Jahre 1900/1901.

(Nach dem Geschäftsbericht des Bundesrates pro 1901.)

Im Berichtsjahre ist der Ausbildung der aktiven Volksschullehrer in besonderen Turnkursen große Aufmerksamkeit zugewendet worden. Die

Kantone sehen darin das richtigste Mittel, um das Turnfach in der Volksschule nach Möglichkeit zu fördern. Die freiwillige Turntätigkeit von Vereinen, insbesondere von Lehrervereinen, wird von Bund und Kantonen finanziell unterstützt, sofern durch dieselben eine Förderung des militärischen Vorunterrichts gesichert erscheint. Der freiwillige militärische Vorunterricht III. Stufe zeigt auch dieses Jahr die mit der Freiwilligkeit verbundenen Schwankungen. In einigen Kantonen scheint das Interesse momentan nachgelassen zu haben. An anderen Orten, wo letztes Jahr keine Kurse möglich waren, sind solche dieses Jahr wieder mit Erfolg durchgeführt worden. Bemerkenswert ist, daß man auch in der französischen Schweiz anfängt, sich mehr für diese Frage zu interessieren. Die Gesamtzahl der Vorunterrichtsschüler betrug im Jahre 1901 am Anfang der Kurse 6293 (1900: 6135), am Schluß der Kurse 5390 (1900: 5461). Eine Frequenzzunahme weisen im Berichtsjahre die an Kanton-, Bezirks- und anderen Mittelschulen bestehenden Kadettenkorps auf. Es bestanden 47 (1900: 46) Kadettenkorps mit 5906 Kadetten (1900: 5779). Das eidgenössische Militärdepartement wird von nun an nur noch von 5 zu 5 Jahren statistische Erhebungen über den Stand und Gang des Schulturnens veranstalten; es können also die Angaben über Turnplätze, Turngeräte und Turnlokale, über den Turnunterricht im allgemeinen, die Zahl der Turnstunden und Turnschüler, den Turnbesuch ꝛc., wie sie in den Berichten früherer Jahre aufgeführt waren, erst wieder über das Jahr 1905 gegeben werden.

C. Pflege der beruflichen Bildung durch den Bund.

(Nach dem Geschäftsbericht des Bundesrates pro 1901.)

1. Kommerzielle Berufsbildung.

Die Zahl der vom Bunde subventionierten Handelsschulen ist von 16 auf 18 gestiegen. Die Handelsabteilung der Mädchensekundarschule Bern und die Section commerciale der Ecole supérieure des filles in Genf sind zu Anstalten mit 3 Jahreskursen erweitert worden und erfüllen damit die an die Verabreichung eines Bundesbeitrages geknüpften Bedingungen. Die Handelsabteilung der Industrieschule Zürich ist auf $4^1/_2$ Jahreskurse erweitert worden und umfaßt nunmehr $4^1/_2$ Jahreskurse, eine untere (I. und II. Klasse) und eine obere (III.—V. Klasse) Abteilung. Der letzteren ist die Bezeichnung „Höhere Handelsschule" beigelegt worden. Sie verfolgt den Zweck, den später in die Praxis übertretenden Schülern eine vertiefte Fachbildung zu bieten und den Uebertritt an einzelne Fakultäten der Hochschule zu ermöglichen. Die Schule soll zugleich Vorbereitungsschule für den Verwaltungs- und Verkehrsdienst sein.

Das kaufmännische Fortbildungsschulwesen der kaufmännischen Vereine entwickelte sich in erfreulicher Weise. Die Zahl der Schulen hat sich um 7 vermehrt und ist auf 66 gestiegen. An den Lehrlingsprüfungen nahmen 268 Kandidaten (1900: 206) teil, von denen 261 (1900: 202) diplomiert werden konnten.

Der kaufmännische Zentralverein hat mit der Erstellung einer Lehrmittelsammlung begonnen und als ersten Band die „Wirtschaftskunde der Schweiz" herausgegeben.

Vom 15.—27. Juli wurde in Genf der zweite vom schweizerischen Handelslehrerverein veranstaltete Fortbildungskurs für Handelslehrer abgehalten. Der erste hat im Jahre 1900 in Zürich stattgefunden.

Der Genfer Kurs war von 47 Lehrern von Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen besucht.

Bundesstipendien wurden im ganzen 40 bewilligt. Von den Stipendiaten widmen sich 10 höheren kaufmännischen Studien, 14 besuchten die oberen Klassen verschiedener vom Bunde subventionierter Handelsschulen, 14 waren Teilnehmer am Fortbildungskurs in Genf und 2 Lehrer an Handelsschulen erhielten Beiträge an ihre Studienreisen in Oesterreich und England. Die für Bundesstipendien ausgelegte Summe beträgt Fr. 10995.

Die weitern finanziellen Leistungen des Bundes für das kommerzielle Bildungswesen ergeben sich aus folgender Zusammenstellung:

a) Handelsschulen.

	Subventionsberechtigte Ausgaben.	Schulgelder.	Bundessubvention.	Schülerzahl.
	Fr.	Fr.	Fr.	
Aarau	21 925	100	7 275	51
Bellinzona	60 000	2 000	19 334	102
Bern (Gymnasium)	34 191	3 075	10 372	63
Bern (Mädchenschule)	23 339	2 750	6 863	81
Chaux-de-Fonds	32 292	—	10 764	62
Chur	16 029	1 836	4 731	68
Freiburg	15 684	300	5 128	27
Genf	97 912	12 457	28 485	142
Genf (Ecole supérieure des filles)	24 276	2 130	7 382	54
Lausanne	52 009	9 825	14 061	110
Locle	13 905	810	4 365	24
Luzern	13 779	138	4 547	46
Neuenburg	242 980	71 419	57 187	412
St. Gallen	37 975	2 455	11 840	76
St. Gallen (Akademie)	36 525	4 304	10 740	400
Solothurn	16 877	200	5 559	61
Winterthur	31 519	3 619	9 300	60
Zürich	54 364	8 164	15 400	145
Total	825 581	125 582	233 333	1 984

b) Kaufmännische Fortbildungsschulen.

Die 54 Sektionen des schweizerischen kaufmännischen Vereins weisen auf	192 709	257 819	84 804	2 914	4 961
12 vereinzelte Vereine u. Fortbildungsschulen	22 886	33 417	11 430	605	983
Dazu kommen weiterhin an Ausgaben des Zentralkomitees des schweizerischen kaufmännischen Vereins für Bibliothekanschaffungen, Sekretariat und Preisaufgaben	—	10 899	9 800	—	—
Für kaufmännische Lehrlingsprüfungen	—	4 728	3 891	—	—
Einmalige Spezialbeiträge an Vereine	—	—	620	—	—
1900/1901:	215 595	306 863	110 545	3 519	5 946
1899/1900:	191 362	292 799	101 312	3 023	5 244

2. Gewerbliche und industrielle Ausbildung.

Einen Rückschluß auf die Entwicklung des gewerblichen und industriellen Bildungswesens seit dem Inkrafttreten des Bundesbeschlusses

betreffend die Förderung der gewerblichen und industriellen Bildung ermöglicht die nachfolgende Zusammenstellung:

Jahre	Zahl der subventionierten Anstalten	Gesamtausgabe Fr.	Beiträge der Kantone, Gemeinden, Korporationen ꝛc. Fr.	Bundesbeiträge Fr.
1884	43	438 235	304 675	42 610
5	86	811 872	517 895	151 940
6	98	958 570	594 046	200 375
7	110	1 024 463	636 752	219 045
8	118	1 202 512	724 824	284 258
9	125	1 390 702	814 697	321 364
1890	132	1 399 987	773 614	341 542
1	139	1 522 431	851 568	363 757
2	156	1 750 022	954 300	403 771
3	177	1 764 070	981 137	447 476
4	185	1 994 390	1 118 392	470 399
5	203	2 203 133	1 265 636	567 752
6	216	2 696 198	1 472 707	632 957
7	212	2 608 270	1 511 166	673 902
8	226	2 759 366	1 599 127	712 285
9	242	2 838 718	1 634 315	786 229
1900	250	2 884 874	1 694 655	831 999
1	270	Angaben noch unvollständig		912 167

Wir verzichten darauf, wie in den letzten Jahren eine Ausscheidung nach Schulgruppen (Techniken, Kunstgewerbeschulen, Fachschulen und Lehrwerkstätten, Gewerbemuseen mit Schulen, Gewerbemuseen exkl. Schulen, Modell- und Lehrmittelsammlungen, technische Mittelschulen, Handwerker-, Zeichen- und Fortbildungsschulen) vorzunehmen, da es bei der Vielgestaltigkeit dieser Anstalten im schweizerischen Schulorganismus schwer hält, die genauen Grenzlinien zwischen den einzelnen Schulgruppen zu ziehen. Wer über die verhältnismäßige Bedeutung dieser Gruppen einen allgemeinen Ueberblick gewinnen will, sei auf die bezüglichen Zusammenstellungen in den beiden vorhergehenden Jahrgängen im Abschnitt „C. Die Schweiz" verwiesen.

An Stipendien für die Zwecke industrieller Bildung warf der Bund im Berichtsjahre 1901 an 214 Bewerber Fr. 30669 aus, wie sich aus der nebenstehenden Uebersicht ergibt.

Der Bund gab sodann an Subventionen für anderweitige Unternehmungen aus:

An 11 Handwerkerfachkurse . . . . . Fr. 1 092
An den Verband schweizerischer Heizer und Maschinisten für Kurse und Wandervorträge . . . . . „ 435
An den fünften Fortbildungskurs für Handwerkerschullehrer in Aarau „ 683
An den dritten Instruktionskurs für Zeichenlehrer am Technikum in Freiburg . . . . . „ 1 794
An den zweiten kantonalen Freihandzeichenkurs in Wil (St. Gallen) . „ 581
An den Kanton St. Gallen für sein Wanderlehrerinstitut . . . . . „ 1 875

Kanton	Für Besuch von Schulen		Für Studienreisen		XV. Instruktionskurs am Technikum Winterthur		V. Fortbildungskurs am Gewerbemuseum Aarau		III. Instruktionskurs am Technikum Freiburg		XVI. Lehrerbildungskurs für Handfertigkeit in Glarus		Rekapitulation	
	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.	Stipendiaten	Betrag Fr.
Zürich	18	3 720	1	200	5	1 250	—	—	—	—	34	2 125	58	7 295
Bern	6	2 450	—	—	—	—	4	200	1	200	6	525	17	3 375
Luzern	1	400	—	—	3	1 050	1	50	—	—	1	80	6	1 580
Uri	2	390	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	390
Schwyz	2	400	—	—	—	—	3	120	—	—	—	—	5	520
Obwalden	1	150	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	150
Glarus	—	—	—	—	—	—	2	150	—	—	7	490	9	640
Freiburg	4	1 600	—	—	—	—	—	—	6	1 500	—	—	10	3 100
Solothurn	—	—	—	—	3	1 155	13	490	—	—	1	100	17	1 745
Basel-Stadt	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	100	1	100
Basel-Landschaft	1	150	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	150
Schaffhausen	1	200	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	200
Appenzell A.-Rh.	—	—	—	—	—	—	3	281	—	—	1	58	4	339
St. Gallen	8	1 950	—	—	—	—	—	—	—	—	3	300	11	2 250
Graubünden	2	400	—	—	—	—	1	55	—	—	3	270	6	725
Aargau	4	650	—	—	—	—	12	360	—	—	3	300	19	1 310
Thurgau	—	—	—	—	—	—	1	50	—	—	5	500	6	550
Tessin	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	400	2	400
Waadt	2	1 000	—	—	1	250	—	—	2	500	10	1 000	15	2 750
Wallis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	200	1	200
Neuenburg	3	1 400	—	—	—	—	1	100	1	250	15	900	20	2 650
Genf	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	250	2	250
Zusammen	55	14 860	1	200	12	3 705	41	1 856	10	2 450	95	7 598	214	30 669

An den schweizerischen Gewerbeverein für die Lehrlingsprüfungen und die Förderung der Berufslehre beim Meister . . . . . Fr. 10 000*)
An den schweizerischen Verband zur Förderung des Zeichen- und gewerblichen Berufsunterrichts für seine Zeitschrift . . . . . „ 2 000
An den Handfertigkeitsunterricht an den Lehrerseminarien Hofwil und Pruntrut (Kanton Bern) Fr. 900 und Lausanne Fr. 500 . . . „ 1 400
An den schweizerischen Verein zur Förderung des Handarbeitsunterrichtes für Knaben . . . . . „ 1 000

1901: Fr. 20 860
1900: „ 24 235

3. Weibliche Berufsbildung.

Ueber die Entwicklung der vom Bunde subventionierten Anstalten für weibliche Berufsbildung seit dem Bundesbeschluß von 1895 orientiert die nachfolgende Uebersicht:

Jahr	Zahl der Anstalten	Gesamtausgabe Fr.	Beiträge v. Kantonen, Gemeinden, Korporationen ꝛc. Fr.	Bundesbeiträge Fr.
1896/97	114	479 216	196 458	84 087
1898	124	524 156	286 615	108 766
1899	158	723 451	336 928	158 157
1900	180	782 432	355 426	164 306
1901	188	Angaben noch unvollständig		181 762

Dazu kommen 1901 noch Beiträge für folgende Unternehmungen:

Für den kantonalen Arbeitslehrerinnenkurs in Zürich . . . . . Fr. 1 500
Für den Bildungskurs für Haushaltungslehrerinnen an der höheren Töchterschule Zürich . . . . . „ 500
Für den Näh- und Zuschneidekurs der landwirtschaftlichen Genossenschaft Wanzwil . . . . . „ 100
Für den Näh- und Flickkurs des sozialdemokratischen Frauen- und Töchterbildungsvereins Biel . . . . . „ 100
Für den kantonalen Haushaltungslehrerinnenkurs in Freiburg . . . „ 3 001
Für die kantonalen Kurse und Wandervorträge für Schneiderinnen und Lingères in Waadt . . . . . „ 4 152

Zusammen Fr. 9 353

Im Interesse der Ausbildung von Lehrkräften erfolgte die Auszahlung von 46 Stipendien im Gesamtbetrage von Fr. 5413.

*) Dem Bericht betreffend die schweizerischen gewerblichen Lehrlingsprüfungen im Herbst und Frühjahr 1900/1901, erstattet von der Zentralprüfungskommission des schweiz. Gewerbevereins, ist zu entnehmen, daß in dem genannten Zeitraum in 31 Prüfungskreisen aus 87 Berufsarten 1238 Lehrlinge und Lehrtöchter (195 Lehrtöchter aus 21 Kreisen) geprüft worden sind.

Wie in früheren Jahren ist auch der Förderung der Berufslehre beim Meister alle Aufmerksamkeit zugewendet worden. Mit sehr bescheidenen Mitteln hat diese im Jahre 1895 eingeführte Institution bisher ihre Existenz behauptet und durch gute Resultate ihre Berechtigung dargetan. Es soll nun versucht werden, dieselbe durch Heranziehung größerer Mittel noch auszudehnen und fruchtbringender zu gestalten und zu diesem Zwecke die Bundesbehörden um Erhöhung des bisherigen Beitrages an die schweizerischen Lehrlingsprüfungen von Fr. 10 000 auf Fr. 15 000 angegangen werden.

4. Landwirtschaftliches Unterrichtswesen.

An Bundesstipendien wurden Fr. 4850 ausgerichtet, und zwar Fr. 4250 für 15 Schülerstipendien (an Landwirtschaftslehrer und Kulturtechniker) und Fr. 600 für 4 Reisestipendien.

Die Frequenz- und ökonomischen Verhältnisse der landwirtschaftlichen Bildungsanstalten ergeben sich aus der folgenden Uebersicht:

	Schülerzahl	Kantonale Auslagen Fr.	Bundesbeitrag Fr.
Theoretisch-praktische Ackerbauschulen:			
1. Zürich: Schule Strickhof	22	21 429	10 715
2. Bern: „ Rütti	38	27 946	13 973
3. Wallis: „ Ecône	19	14 699	7 349
4. Neuenburg: „ Cernier	32	33 190	16 595
Total 1901:	111	97 264	48 632
1900:	124	94 395	47 198
Landwirtschaftliche Winterschulen:			
1. Zürich: Strickhof	20	10 715	5 357
2. Bern: Rütti	76	15 994	7 997
3. „ Pruntrut	19	6 327	3 163
4. Luzern: Sursee	63	18 538	9 269
5. Freiburg: Pérolles	21	9 104	4 552
6. St. Gallen: Custerhof	39	17 757	8 879
7. Graubünden: Plantahof	85	18 445	9 223
8. Aargau: Brugg	67	15 438	7 719
9. Waadt: Lausanne	33	17 123	8 561
10. Genf: Genf	5	5 526	2 763
Total 1901:	378	134 967	67 483
1900:	406	125 480	62 740
Kantonale Gartenbauschule Genf*) 1901:	37	85 030	17 515
1900:	40	21 892,80	10 946,40
Weinbauschulen (mit Versuchsstationen))**			
1. Ostschweiz: Wädenswil***)	20	51 100	25 000
2. Waadt: Lausanne-Vevey	8	66 863	17 600
3. Neuenburg: Auvernier	9	40 619	18 675
Total 1901:	37	158 582	61 275
1900:	36	133 656	57 822
Molkereischulen:			
1. Bern: Rütti	27	21 842	10 921
2. Freiburg: Pérolles	12	13 806	6 903
3. Waadt: Moudon	3	9 030	4 515
1901:	42	44 678	22 339
1900:	55	44 278	22 137

Der Bund subventionierte sodann die von 11 Kantonen veranstalteten landwirtschaftlichen Wandervorträge und Spezialkurse 2c.

1901: 693 Wandervorträge und 259 Spezialkurse		40 886	24 910
1900: 831 „ „ 282 „		53 764	26 882

* * *

*) Vom 1. Juli 1900 bis 31. Dezember 1901.

**) Die Ausgabe für die Versuchsstationen als solche sind nicht mit voller Sicherheit auszuscheiden. Die reinen Versuchsstationen in Zürich, Bern, Genf, Lenzburg, Lausanne sind hier nicht berücksichtigt.

***) Obst- und Weinbauschule 7, Gartenbauschule 13; daneben noch in kurzzeitigen Kursen für Mostbehandlung, Obstverwertung und Weinbehandlung 346 Teilnehmer.

Die Ausgaben des Bundes für das gesamte berufliche Bildungswesen auf allen Gebieten betragen demnach:

	1901: Fr.	1900: Fr.
Kommerzielles Bildungswesen	354 873	310 117
Gewerbliche und industrielle Berufsbildung	963 696	895 184
Weibliche Berufsbildung	196 528	170 278
Landwirtschaftliches Unterrichtswesen	247 004	229 290
Total:	1 762 101	1 608 869

D. Vollzug des Art. 16 des Eidgen. Gesetzes betr. die Arbeit in den Fabriken.

Die vom eidgenössischen Industriedepartement veröffentlichten „Berichte der eidgenössischen Fabrik- und Bergwerkinspektoren über ihre Amtstätigkeit in den Jahren 1900 und 1901" wissen auch aus der abgelaufenen Berichtsperiode von zu früher Beschäftigung von Kindern in den Fabriken zu erzählen. Der Inspektor von Kreis I (Dr. Schuler) hebt hervor, wie gesucht die Kinderarbeit sei.

. . . Als wirksamstes Mittel gegen die Anstellung zu junger Kinder bewährte sich die im Kanton Zürich durchgeführte Ausdehnung der Schulpflicht auf 8 Jahre unter Beseitigung der Repetierschule. Damit verfallen die Eltern der Kinder, die zu früh in die Fabrik eintreten, den Bußen, die Schul- und Fabrikgesetz auferlegen. Es ist auch das Bedürfnis, Repetierschulkinder tageweise durch andere zu ersetzen, was so manches zu junge Kind in die Fabrik führte, dahingefallen. Die Verwendung von Knaben unter 18 Jahren zu Nachtarbeiten und Personen unter 16 Jahren zu verbotenen, gefährlichen oder gesundheitsschädlichen Verrichtungen nötigte wiederholt zur Ueberweisung der Fehlbaren an den Richter . . .

Der Inspektor des II. Kreises (Campiche) berichtet aus den Jahren 1900 und 1901 von 38 Uebertretungen des Gesetzes, in welchen die zur Fabrikarbeit verwendeten Kinder (16 Mädchen, 22 Knaben) das 14. Altersjahr noch nicht überschritten hatten. Einer der Hauptgründe dieser Zuwiderhandlungen liegt in den Schulgesetzen der Kantone Neuenburg und Genf, wo Kinder auf Grund einer Austrittsprüfung schon nach zurückgelegtem 13. Altersjahr aus der Primarschulpflicht entlassen werden können. Einen weiteren Grund bilden die in den beiden genannten Kantonen bestehenden Gesetze betreffend das Lehrlingswesen, die als Alter für den Eintritt in eine Handwerkslehre das zurückgelegte 13. Altersjahr vorsehen. Der Inspektor des II. Kreises bemerkt, daß die gerügten Fälle erst verschwinden werden, wenn die fraglichen Gesetze revidiert werden. Der Inspektor des III. Kreises (Rauschenbach) konstatiert, daß Uebertretungen des Artikels betr. die Kinderarbeit immer seltener werden, dagegen rügt er in scharfer Weise die übermäßige Inanspruchnahme von Lehrlingen.

E. Das Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1900,

bearbeitet von Dr. A. Huber, Staatsschreiber des Kantons Zürich, ist in seinem 14. Jahrgang 1900 (Zürich 1902) eingeleitet durch eine biographische Skizze des Verfassers über „Stadtrat Johann Kaspar Grob, 1841—1901", den Begründer des Jahrbuches und Redaktor der schweizerischen Unterrichtsstatistik für die Landesausstellung in Zürich 1883. Es ist darin dem um das schweizerische Schulwesen hochverdienten Manne, dessen Name übrigens auch mit der Schulgeschichte des Kantons und der Stadt Zürich eng verknüpft ist, ein Denkmal gesetzt. Die in früheren

Jahren an diesem Orte skizzierte Anordnung des Inhalts ist beibehalten worden; es enthält das Jahrbuch die Berichterstattung über das Schulwesen in Bund und Kantonen und eine große Reihe von statistischen Uebersichten, die aus den Geschäftsberichten der kantonalen Regierungen und den Staatsrechnungen zusammengetragen sind. Die Beilage enthält im Wortlaute alle im Laufe des Jahres 1901 von Bund und Kantonen erlassenen Gesetze, Reglements, Regulative, Lehrpläne, Verordnungen, Kreisschreiben 2c., die sich auf das gesamte Unterrichtswesen der Schweiz beziehen.

F. Eidgenössisches Polytechnikum und schweizerische Hochschulen.

Dem Programm der Eidgenössischen Polytechnischen Schule für 1902/1903 entnehmen wir folgende Ziffern für die Entwickelung derselben im Jahre 1901/1902:

	1901/1902	1900/1001
Anzahl der Schüler	1065	1004
davon Schweizer	707	642
Ausländer	358	362

Von den Staatsangehörigen des Auslandes weisen namhafte Frequenzziffern auf:

Oesterreich-Ungarn	94	Skandinavien	22
Deutschland	37	Amerika	18
Rußland	32	Großbritannien	14
Rumänien	31	Frankreich	12
Italien	30	Dänemark	11
Holland	27		

Die Gesamtzahl der Studierenden verteilt sich auf die einzelnen Abteilungen wie folgt (in Klammer die Zahl der Ausländer, in der Gesamtziffer inbegriffen):

	1901/1902	1900/1901
Architektenschule	59 (10)	66 (8)
Ingenieurschule	234 (53)	204 (69)
Mechanisch-technische Schule	416 (186)	380 (168)
Chemisch-technische Schule, technische Sektion	209 (91)	201 (95)
„ „ „ pharmazeutische Sektion	7 (1)	11 (4)
Forstschule	34 (1)	35 (1)
Landwirtschaftliche Schule	55 (9)	50 (7)
Kulturingenieurschule	15 (1)	15 (3)
Schule für Fachlehrer, physikalisch-mathematische Sektion	22 (3)	23 (2)
„ „ „ naturwissenschaftliche Sektion	14 (3)	19 (5)
	1065 (358)	1004 (362)
Dazu kommen noch Auditoren für einzelne Unterrichtskurse	571	507
Darunter Studierende der Hochschule	175	190
Gesamtzahl der Frequenz	1636	1511

Die Frequenzzahlen der Hochschulen für Winter 1900/1901 und Sommer 1901 sind durch das Eidg. statist. Bureau in der Zeitschrift für schweiz. Statistik, Jahrg. 1902, Heft 2 veröffentlicht worden. Sie ergeben eine

Frequenz der Hochschulen aus dem In- und Ausland.
Sommer 1901.

	Studenten				Gesamtzahl der Studenten		Auditoren		Gesamtfrequenz	
	inländische		ausländische							
	total	dav. wbl.	total	dav. weibl.	total	dav. weibl.	total	dav. weibl.	total	dav. wbl.
Basel	396	5	135	—	531	5	93	9	624	14
Zürich	411	23	278	105	689	128	180	72	869	200
Bern	606	47	448	229	1054	276	111	46	1165	322
Genf	266	15	593	265	859	280	157	78	1016	358
Lausanne	250	6	368	88	618	94	74	37	692	131
Freiburg	129	—	168	—	297	—	48	13	345	13
Neuenburg	104	15	81	7	135	22	32	23	167	45
Sommer 1901	2162	111	2021	694	4183	805	695	278	4878	1083
Sommer 1900									4549	878
Winter 1900/1901.										
Basel	378	5	148	—	526	5	170	40	696	45
Zürich	408	22	287	115	695	137	201	85	896	222
Bern	615	48	496	255	1111	303	128	79	1239	382
Genf	263	12	557	269	820	281	332	215	1152	496
Lausanne	302	6	281	87	583	93	128	86	711	179
Freiburg	147	—	179	—	326	—	54	7	380	7
Neuenburg	116	20	81	15	147	35	80	63	227	98
Winter 1900/1901	2229	113	1979	741	4208	854	1093	575	5301	1429
Winter 1899/1900									4804	1134

Frequenz der Fakultätsstudien siehe nebenstehend.

G. Schweizerische permanente Schulausstellungen.

(Aus dem Geschäftsbericht des schweizerischen Bundesrates.)

Die schweizerischen permanenten Schulausstellungen entwickeln sich in erfreulicher Weise. In den Sammlungen des Pestalozzianum (Zürich) wurde durch den zürcherischen Verein für Handfertigkeit bleibend eingerichtet und besorgt eine Ausstellung von Lehrgängen des Handfertigkeitsunterrichts. Als größere Arbeit ist die Herausgabe eines erweiterten Katalogs der Abteilung für gewerbliches Fortbildungswesen zu verzeichnen. Die permanente Schulausstellung in Bern hat hauptsächlich eine Zunahme der Ausleihungen zu verzeichnen, die nicht nur auf den Kanton Bern beschränkt, sondern auch auf Schulen und Lehrer anderer, meist deutscher, Kantone sich ausdehnen. Der Besuch der Anstalt war gegenüber dem Vorjahre ungefähr der gleiche. Die Ausstellungen in Freiburg und Neuenburg suchen sich ebenfalls, entsprechend ihrer verfügbaren Mittel, zu entfalten und der Hebung des Schulwesens durch Bücherleihe an die Schulen und das Lehrpersonal ihrer Kantone und Unterstützung der Schulbehörden mit Rat bei Erweiterung der Lehr- und Unterrichtsmittel aller Art zu dienen. Im Berichtsjahre hat die Schulausstellung in Freiburg (Musée pédagogique) sehr schöne neue Räume im Postgebäude bezogen, die ihr eine Entfaltung in allen pädagogischen Richtungen gestatten. Die Schulausstellung in Lausanne, welche im neuerstellten Seminargebäude eingerichtet wurde, ist bei Anlaß des am 14. Juli stattgefundenen

Frequenz der Fakultätsstudien.
Winter 1900/1901.

	Theologie						Jurisprudenz		Medizin		Philosophie		Total	
	protestant.		röm.-kath.		christ.-kath.									
	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.	Stud.	Aud.
Basel	48	1					45	8	144 (4)	8	289 (1)	158 (40)	526 (5)	170 (40)
Zürich	10	1					106 (3)	50 (12)	300 (94)	20 (5)	279 (40)	130 (68)	695 (137)	201 (85)
Bern	25	—			8	—	203 (5)	4	434[1] (202)	6	441 (96)	118 (79)	1111 (303)	128 (79)
Genf	46	3					103 (4)	5	357 (192)	41 (4)[2]	314 (85)	283 (211)	820 (281)	332 (215)
Lausanne	26	—					107	18 (1)	183 (62)	5 (5)	267 (31)	105 (80)	583 (93)	128 (86)
Freiburg	—	—	128	15			62	1	—	—	136	38 (7)	326	54 (7)
Neuenburg	21	—					24	1	—	—	102 (35)	79 (63)	147 (35)	80 (63)
	176	5	128	15	8	—	650 (12)	82 (13)	1418 (554)	80 (14)	1828 (288)	911 (548)	4208 (854)	1093 (575)
													5301	(1429)
Sommer 1901.														
Basel	43	3					57	2	137 (4)	13	294 (1)	75 (9)	531 (5)	93 (9)
Zürich	12	2(1)					105 (3)	50 (9)	302 (83)	16 (2)	270 (42)	112 (60)	689 (128)	180 (72)
Bern	24				6	—	200 (4)	6	405[3] (188)	13 (2)	419 (84)	92 (44)	1054 (276)	111 (46)
Genf	46						132 (1)	7 (1)	351 (181)	35 (1)[4]	330 (98)	115 (76)	859 (280)	157 (78)
Lausanne	24						188	17 (1)	170 (64)	6 (5)	236 (30)	51 (31)	618 (94)	74 (37)
Freiburg	—		114	7			52	4	—	—	131	37 (13)	297	48 (13)
Neuenburg	21						21	—	—	—	93 (22)	32 (23)	135 (22)	32 (23)
	170	5(1)	114	7	6	—	755 (8)	86 (11)	1365 (520)	83 (10)	1773 (277)	514 (256)	4183 (805)	695 (278)
													4878	(1083)

Die in ( ) gesetzten Ziffern geben die Zahl der weibl. Studierenden und Zuhörer (in den Hauptziffern inbegriffen).

[1]) Darin inbegriffen bei Bern 46 Studierende der veterinär-medizinischen Fakultät.

[2]) Darin inbegriffen bei Genf 32 (2) Schüler der école dentaire.

[3]) Darin inbegriffen bei Bern 42 Studierende der veterinär-medizinischen Fakultät.

[4]) Darin inbegriffen bei Genf 33 (1) Schüler der école dentaire.

Lehrerkongresses der romanischen Schweiz eingeweiht worden. Die Mobilien und Ausstellungsgegenstände derselben wurden, in 11 Abteilungen geschieden, in fünf Räumen untergebracht. Verschiedene Rückstände der Einrichtung des Institutes ließen dasselbe im Berichtsjahre noch nicht zu voller Tätigkeit gelangen; im laufenden Jahre wird dieses Hindernis schwinden.

Ueber die Oekonomie der Schulausstellungen orientiert folgende Uebersicht:

1901	Kantons- und Gemeindebeiträge	Bundesbeitrag	Einnahmen	Ausgaben	Saldo	Inventarwert	Besuche	Ausgeliehene Gegenstände
Zürich . . .	9 750	3 000	16 500	15 850	+ 650	75 000	4 305	4 869
Bern . . .	7 800	3 000	12 385	14 014	— 1 629	73 100	3 745	15 980
Freiburg . .	5 124	2 500	7 624	7 732	— 108	48 430	2 412	1 626
Neuenburg .	2 100	2 500	5 465	5 465	—	26 400	424	—
Lausanne . .	2 467	2 000	4 467	4 467	—	30 000	*510	—

*) Vom 14. Juli bis Jahresschluß.

II. Allgemeine Fragen und Strömungen.

Ein Blick auf das Unterrichtswesen der Schweiz im Jahre 1901 bietet, wie es bei der auf diesem Gebiete ziemlich unbeschränkten Selbständigkeit der 25 Kantone und Halbkantone nicht anders zu erwarten ist, ein buntes Bild von erfolgreichen Bestrebungen und mißlungenen Anläufen. Doch heben sich aus der Fülle der Erscheinungen einige hervor, die in rascher Folge in mehreren Kantonen beinahe gleichzeitig auftreten, oder die gleich von Anfang an über die kantonalen Schranken hinweg das ganze Land beschäftigten; ihnen werden auch weitere Kreise einiges Interesse entgegenbringen.

Die erfreuliche Bewegung, die sich die Bildung der schwachbegabten und die zweckmäßige Versorgung der schwachsinnigen Kinder zum Ziele setzt, dauerte auch im Berichtsjahre an; dafür zeugt die Einrichtung von zahlreichen neuen Spezialklassen für Schwachbegabte und die Gründung von Anstalten für Schwachsinnige (Glarus, Zürich). Im Zusammenhang damit steht die Aufmerksamkeit, die nach und nach der Alkoholfrage von Seite der Schule gewidmet wird. Nachdem romanische Kantone hierin vorgegangen, haben nun auch einige deutschschweizerische Erziehungsbehörden der Lehrerschaft empfohlen, im Unterricht auf die schädlichen Wirkungen des Alkohols aufmerksam zu machen und bei Schulausflügen nur alkoholfreie Getränke an die Schüler verabreichen zu lassen. Die Alkoholfrage ist übrigens seit Jahren der Gegenstand von Besprechungen in Lehrerkreisen.

Unter der finanziellen Mithülfe des Bundes entwickelt sich das gewerbliche und kaufmännische Bildungswesen immer mehr. In Zürich und Bern wurde der Ausbau der Handelsabteilung der Mittelschule zum Anschluß an die staatswissenschaftliche und philosophische Fakultät

der Universität perfekt. In Bern ist auch die Patentierung für Handelslehrer geregelt worden; für die Zulassung zur Prüfung wird ein Ausweis über ein dreijähriges akademisches Studium und mindestens einjährige Praxis in einem kaufmännischen Geschäfte gefordert.

Daß auch die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung der Mädchen in Fortbildungsschulen und eigentlichen Haushaltungs- und Berufsschulen an der allgemeinen Entwicklung teilnimmt, das wird am besten durch die Tatsache illustriert, daß sich der Bundesrat veranlaßt sah, die Zahl der Inspektorinnen von 1 auf 3 zu erhöhen.

Im Volksschulwesen ist von Fortschritten wenig zu vermelden, soweit dies das Aeußerliche, die Schuldauer, anbetrifft; immerhin ist zu konstatieren, daß die Tendenz, die wirkliche Schulzeit mit der gesetzlichen in Uebereinstimmung zu bringen, in verschiedenen Kantonen zu Erlassen über das Absenzenwesen geführt hat, und daß im Kanton Tessin die „scuola di repetizione" eingeführt worden ist. In Bezug auf Unterrichtsstoff und Methode haben namentlich zwei Fächer einen neuen Impuls erhalten, der Handarbeitsunterricht für Knaben und das Zeichnen. Eine Wanderausstellung der Lehrgänge im Handfertigkeitsunterricht der Städte Paris, Stockholm und Zürich, veranstaltet unter Mithülfe des schweiz. Industriedepartements, erregte auch bei denen hohes Interesse, die der Sache bisher ferner standen. Im Zeichnen der Volksschule macht sich das Bestreben geltend, aus den vielen, in den letzten Jahren unter dem Einfluß der gewerblichen Schulen und der modernen Kunstrichtung hervorgegangenen Vorschlägen und Versuchen heraus zu einer festen Norm zu gelangen.

Eine vom Verband für Förderung des Zeichnens und des gewerblichen Berufsunterrichtes bestellte Kommission sammelt charakteristische Lehrgänge aus den verschiedenen Kantonen und Schulstufen, um gestützt auf das gewonnene Material einen Lehrplan aufzustellen. Die „Rückkehr zum Zeichnen nach der Natur" wird voraussichtlich durchdringen.

Schon im letzten Berichte wurden zwei ins Jahr 1901 fallende negative Volksentscheide erwähnt (Seminargesetz im Kanton Thurgau und Gesetz über die Lehrersynode im Kanton St. Gallen); hieran reiht sich die erfolgreiche Volksinitiative gegen einen Beschluß des Kantonsrates von Solothurn, der die Anstellung eines kantonalen Schulinspektors angeordnet hatte. Die Abneigung gegen die Schaffung von besonderen Inspektoraten (Berufsinspektoren im Gegensatz zu dem Kollegium von Laien-Inspektoren) zeigte sich auch in anderen Kantonen, im Thurgau sprach sich die Lehrersynode dagegen aus, in Appenzell A.-Rh. wurde ein dahin zielender Gesetzesvorschlag mit Rücksicht auf die Volksstimmung in der zweiten Lesung zurückgezogen. Die schwierige Frage des Züchtigungsrechtes der Lehrer im Kanton Bern (s. letztjährigen Bericht) hat eine unerwartete Wendung genommen. Der Gesetzentwurf betreffend körperliche Züchtigung, der in erster Beratung mit knappem Mehr angenommen worden war, wurde in der zweiten verworfen, indem der Große Rat sich mit großer Mehrheit gegen das Eintreten aussprach. Es bleibt also beim bisherigen Zustand, d. h. der Lehrer kann wegen der körperlichen Züchtigung gestraft werden, wenn sich ein Kläger findet.

Im Kanton St. Gallen, wo eingangs des Jahres unter der Einwirkung der konfessionellen Gegensätze das Zustandekommen der „Schulsynode" und damit ein größerer Einfluß der Lehrerschaft als Korporation vereitelt worden war, wurde am Schluß des Jahres die ökonomische Stellung der Lehrerschaft wesentlich verbessert, indem ein Kantons-

ratsbeschluß über Erhöhung des Besoldungsminimums und der Alterszulagen der Primarlehrer von keiner Partei angefochten Gesetzeskraft erlangte. Anderswo freilich mußten sich die Lehrer mit ihren berechtigten Ansprüchen auf die allgemeine Besserung der Geschäftslage oder auf die Subvention der Volksschule durch den Bund vertrösten lassen. Das sind nun allerdings Wechsel auf lange Sicht.

Die Vorlage betreffend die Volksschulsubvention, welche der letztjährige Bericht erwähnte, wurde zwar in der Dezembersession 1901 vom Nationalrate behandelt; aber die Mehrheit des Rates fand, daß das „Subventionsgesetz", als welches sich die Vorlage charakterisierte, nicht verfassungsgemäß sei, und daß eine so wichtige Neuerung, wie die finanzielle Unterstützung der Volksschule durch den Bund, nicht ohne eine Aenderung der Bundesverfassung eingeführt werden könne. Der Nationalrat (und später auch der Ständerat) entschied sich deshalb für Rückweisung der Vorlage an den Bundesrat mit dem Auftrage zu einer Ergänzung des Artikels 27 der Verfassung. Die Formulierung dieser Ergänzung, die vor ihrem Inkrafttreten die Volksabstimmung zu passieren hat, war keine leichte Aufgabe. Es mußte sowohl jenen Anschauungen Rechnung getragen werden, die anfänglich in der Subvention nur das Danaergeschenk erblicken wollten, das mit Naturnotwendigkeit einen Einbruch in die kantonale Autonomie im Schulwesen nach sich ziehe, als auch jenen andern, die durch Abänderung des knappen Artikels 27 den bis jetzt vorhandenen kleinen Einfluß des Bundes auf das Schulwesen der Kantone gefährdet glaubten. Am 6. Juni 1902 wurde vom Nationalrat einstimmig folgende Ergänzung zur Bundesverfassung gutgeheißen: „Artikel 27bis. Den Kantonen können zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarschulunterrichtes obliegenden Pflichten Beiträge verabfolgt werden. Das Nähere bestimmt das Gesetz. Die Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des Primarschulwesens bleibt Sache der Kantone, vorbehalten die Bestimmung des Artikels 27." Zum Leidwesen der Freunde der Subvention konnte sich der Ständerat nicht zu einer sofortigen Behandlung entschließen; er verschob die Beratung auf die Herbstsession. Wenn der Ständerat schließlich auch zustimmt, was zu erwarten ist, so ist damit das Geschick der Vorlage in der Volksabstimmung noch keineswegs entschieden. Von guter Vorbedeutung für das endliche Zustandekommen dieser für die weitere Entwicklung des Schulwesens so wichtigen Neuerung ist es immerhin, daß die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, von ihrer Notwendigkeit durchaus überzeugt, geschlossen für sie einsteht. Diese freie Vereinigung, ursprünglich zur Besprechung der Subventionsfrage ins Leben gerufen, gewinnt von Jahr zu Jahr an Bedeutung. Die Zahl der Fragen, die eine gemeinsame Beratung wünschenswert erscheinen lassen, wird immer größer, und indem die Vertreter des Schulwesens der einzelnen Kantone einander nähertreten, wird durch vermehrte Kenntnis der verschiedenartigen Verhältnisse manches trennende Vorurteil besiegt und manche nützliche Anregung gewonnen.

Daß auch unter der Lehrerschaft die kantonalen, konfessionellen und parteipolitischen Schranken sich immer weniger unangenehm bemerkbar machen, dafür sorgt in erster Linie die Tätigkeit der schweiz. Lehrervereinigungen, deren Mitglieder sich aus allen Kantonen rekrutieren. Die größte derselben, der schweiz. Lehrerverein, zählt rund 5000 Mitglieder. Er hat die Schaffung eines Sekretariates beschlossen und die Freizügigkeit der Lehrer auf sein Programm gesetzt. Die von ihm ge-

gründeten und projektierten Wohlfahrtseinrichtungen kommen der gesamten Lehrerschaft zu gut. Selbstverständlich sieht die überwiegende Mehrheit der schweizerischen Lehrerschaft der Erledigung der Subventionsfrage mit steigender Ungeduld entgegen. Inzwischen hat bei ihr ein harmloser Vorläufer der Bundessubvention wohl überall freundliche Aufnahme gefunden: die prachtvolle neue Schulwandkarte der Schweiz. Ganz auf Kosten des Bundes hergestellt und gratis an die Kantone abgegeben, ziert sie mit dem Jahre 1902 das Schulzimmer auch des entlegensten Bergdörfchens.

III. Pädagogische Versammlungen und Referate.

12. Januar. Pestalozzifeier der Pestalozzigesellschaft in Zürich. Vortrag von Erziehungssekretär Zollinger-Zürich: Fürsorge für verlassene, verwahrloste und bedürftige Kinder in Paris.
— Pestalozzifeier des Lehrervereins Zürich in Zürich. Vortrag von Seminarlehrer A. Lüthi-Küsnach: Die Methode Pestalozzis.
— Pestalozzifeier in Bern. Vortrag von Prof. Dr. F. Vetter: Kirche und Schule im neuen Jahrhundert.
— Pestalozzi-Abend des Basler Lehrervereins in Basel. Vortrag von Dr. K. Wetterwald-Basel: Pestalozzi-Jünger in Deutschland, mit besonderer Berücksichtigung F. W. Dörpfelds.

5. Februar. Sektion Baselstadt des SLV*) in Basel. Jahresgeschäfte. Vortrag von Dr. E. Thommen: Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts; Referat über H. S. Chamberlains Buch.

9. März. Kantonaler züricherischer Verein für Knabenarbeit in Zürich. 1. Jahresgeschäfte. 2. Wie kann eine Hobelbankwerkstätte für Metallarbeiten benutzt werden? Ref. J. Schellenberg-Zürich.

16. März. Glarnerische Sekundarlehrerkonferenz in Glarus: Wie sollen von der Kritik verworfene Erzählungen im Geschichtsunterricht behandelt werden? Ref. Rektor Dr. Nabholz-Glarus; Korr. Gallati-Mollis.

8. April. Sektion Luzern des SLV in Luzern. Ueber Schulsparkassen. Ref. Rektor J. Nick-Luzern; Korr. Sekundarlehrer Thüring-Malters; Ref. sprach sich gegen eigentliche Schulsparkassen, dagegen für Jugendsparkassen aus, der Korr. nahm auch die ersteren in Schutz, zog aber aus Opportunitätsgründen die letzteren vor.

8. April. Gründung eines schweizerischen Kinderheilstättenvereins in Basel.

15. April. Versammlung des Verbandes schweiz. Erziehungsvereine in Olten. 1. Unser Werk an den der Schule entlassenen Pfleglingen. Ref. a. Pfr. Studer-Bern. 2. Bericht von Inspektor Kuhn-Kelly in St. Gallen über die Frage der Anstalts- und Familienerziehung.

27. April. Delegiertenversammlung des bernischen Lehrervereins in Bern. 1. Fortbildungsschulfrage. Ref.: Seminarlehrer Schneider-Hofwil. 2. Plazierung von Kindern, welche eine Fremdsprache erlernen wollen. Ref.: Fr. Balmer. 3. Die Frage des Züchtigungsrechts.

*) SLV = Schweizerischer Lehrerverein.

29. April. Frühjahrsversammlung des zürich. Hochschulvereins in Zürich. Gründung einer Witwen- und Waisenkasse für Hochschulprofessoren.
29. April. Kantonale Prosynode in St. Gallen. Die provisorischen Lesebücher der 1—3. Klasse. Ref.: Koch-St. Gallen; Wüst-Oberbüren.
29. April. Sektion St. Gallen des Evangel. Schulvereins in St. Gallen. Vortrag von Vorsteher Lutz-Kronbühl: Aus dem Leben und dem brieflichen Nachlasse von Seminardirektor Bachofner.
2. Mai. Société Valaisanne d'éducation à Chamoson. 1. Le programme de nos écoles primaires serait-il surchargé et en quoi? Y-a-t-il lieu d'imposer des devoirs à faire et des leçons à prendre en dehors de l'école? Ref.: Max. Candide-Chamoson. 2. Statutenrevision.
18. Mai. Aarg. Bezirkslehrerverein in Brugg. Beratung über den Vorentwurf Käppeli zu einem kantonalen Schulgesetz. Ref.: Zimmerli-Aarau.
20./21. Mai. Versammlung des schweizerischen Armenlehrervereins in Stäfa. Die Errungenschaften des letzten Jahrhunderts auf dem Gebiete der Armenerziehung. Ref.: Verwalter Bürgin-Freienstein; Korr. Verwalter Wüst-Oberuzwil.
10./11. Juni. Dritte schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen in Burgdorf. 1. Eröffnungswort von Sekundarlehrer Auer-Schwanden: Entwickelung, gegenwärtiger Stand und Ziele des schweizerischen Rettungswerkes für die unglückliche Jugend. 2. Die eidgenöss. Statistik der ins schulpflichtige Alter gelangten Kinder mit Bezug auf die geistig zurückgebliebenen; was sie lehrt und was sie tun heißt. Ref.: Dr. Ganguillet-Burgdorf. Die Versammlung beschließt:

1. An den h. Bundesrat zu Handen der Bundesversammlung ist eine Eingabe zu richten, dahingehend, es möchten bei der im Wurfe liegenden Bundes-Schulsubvention auch Beiträge an den Unterricht für die Erziehung der geistig zurückgebliebenen aber noch bildungsfähigen Kinder in schulpflichtigem Alter ausgerichtet werden. 2. An den Bundesrat ist das Ansuchen zu richten, er möchte durch das Eidg. Departement des Innern eine Statistik der in Spezialklassen und Anstalten der Schweiz untergebrachten schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder veranlassen, die über die Ursachen und das Wesen des Schwachsinns nähere Aufschlüsse erteilen würde. 3. Dem Bundesrat ist der Wunsch auszusprechen, er möchte die bisherigen jährlichen Untersuchungen der ins schulpflichtige Alter gelangenden Kinder im Sinne der aufgestellten Thesen fortführen und deren Resultate auch fernerhin veröffentlichen. 4. Die Konferenz begrüßt die Bestrebungen der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege; insbesondere drückt sie den Wunsch aus, daß überall, wo immer es möglich ist, Schulärzte ernannt werden möchten.

3. Wie sind Erziehung und Unterricht in den Hilfsklassen für Schwachbegabte und in den Spezialanstalten für Schwachsinnige zu gestalten, damit diese Kinder für den Broterwerb befähigt werden? Für welche Berufsart eignen sie sich am besten? Ref.: Direktor K. Kölle-Regensberg; Korr. Direktor A. Heimgartner-Masans.

Nachfolgende Thesen des Referenten und Korreferenten wurden einstimmig angenommen:

A) 1. Der Schwachsinnige ist infolge einer anererbten oder in früher Jugend durch eine Krankheit entstandenen Verkümmerung des Gehirnes in seiner geistigen Entwickelung gehemmt. 2. Der Schwachsinn beruh also nicht auf einer Schwäche der Sinne und ihrer Organe. Defekte oder

fehlende Sinne lassen sich beim Schwachsinnigen häufig nachweisen, sie haben aber für dessen Behandlung sekundäre Bedeutung. 3. Die Hemmung der geistigen Entwickelung hat das Unvermögen zu unterscheiden, zu schließen und zu urteilen zur Folge. 4. Der Unterricht muß deshalb in erster Linie den Schüler dahin zu bringen suchen, daß er unterscheiden, schließen und urteilen lernt. Dies wird in einfachster Weise erreicht durch gymnastische Uebungen, Formen-, Farben-, Zahlen-Unterscheidungen, durch Sprach- und Tätigkeitsübungen. Die mangelnde Sprache beruht meistens auf diesem Unvermögen. Der Sprachunterricht muß daher zuerst Begriffe entwickeln und die Lautentwickelung in zweite Linie stellen. 5. Der Unterricht in der Schule muß sich aus den genannten Uebungen entwickeln und stets so gehalten sein, daß er den Schüler zur Selbsttätigkeit und zum Urteile zwingt. 6. Neben den eigentlichen Schulfächern kann der Handfertigkeitsunterricht nicht entbehrt werden. 7. Der Handfertigkeitsunterricht soll nicht in erster Linie für einen Beruf vorbereiten, sondern er bezweckt die Beseitigung der Koordinationsstörungen und dadurch die Förderung der geistigen Entwickelung. Deshalb wird die Auswahl der Arbeitsfächer von den örtlichen Verhältnissen und von dem Lehrer abhängen, der ihn erteilen soll. 8. Auch der Betreibung der Landwirtschaft kann deshalb in einer Erziehungsanstalt kein größerer Raum gewährt werden als anderen Handarbeitsfächern. 9. Der Erziehung zu sittlich guten Menschen stehen dieselben Hindernisse entgegen. Der geistig schwache Mensch ist als solcher auch moralisch zurückgeblieben. 10. Der Schwachsinnige bleibt schwachsinnig und kann nie geheilt werden; deshalb ist er auch nur bis auf einen gewissen Grad bildungsfähig. 11. Da ihm das Vermögen abgeht, die Lebensverhältnisse in richtiger Weise zu beurteilen, kann er nie so weit gebracht werden, daß er eine selbständige Stelle bekleiden kann. 12. Deshalb soll bei der Auswahl des Berufes darauf gesehen werden, daß der Schwachsinnige in eine solche Berufsart eingeführt wird, in der er nicht selbständig sein muß, sondern immer unter Aufsicht arbeiten kann. 13. Dazu eignet sich vor allem die Landwirtschaft und dann alle die Berufsarten, bei denen der Arbeiter unter Aufsicht eine bestimmte, gleichmäßige Arbeit ausführen muß, also die Fabrikarbeit. 14. Nur die Schüler, die nicht schwachsinnig, aber aus irgend einem Grunde in der Schule zurückgeblieben sind, werden sich über dieses Niveau erheben können. Hierher gehören auch die psychopathisch minderwertigen Kinder. 15. Die Schwachsinnigen können also niemals selbständig einen Beruf betreiben, aber sie können durch Eingliederung in einen Organismus zum Broterwerb befähigt werden. — B. 1. Die (Lehrer-)Instruktionskurse (für Unterricht bei Schwachsinnigen) haben vor allem ihr Augenmerk darauf zu richten, daß die heranzubildenden Lehrer möglichst gründlich in das Wesen des Schwachsinns eingeführt werden. 2. Der Handarbeitsunterricht inkl. Gartenarbeit ist als für das spätere Berufsleben allgemein vorbildend in den Lehrplan der Erziehungsanstalten oder Spezialklassen aufzunehmen. 3. Die untere Bildungsgrenze der in die Spezialklassen neueintretenden Schüler ist höher zu stellen.

4. Sorge für die vereinzelten schwachbegabten und schwachsinnigen Kinder in kleinen Gemeinden. Ref.: Altherr-Trogen; Korr. Lehrer J. David-Wallenstatt. Die Versammlung erklärt sich mit den Thesen des Referenten einverstanden; sie lauten:

1. Die Nachhilfeklassen sind ein notwendiges Institut für alle Schwachbegabten, für welche die Errichtung einer Spezialklasse nicht möglich ist. 2. Sie stehen in enger Verbindung mit den Primarschulen und werden von den Lehrern derselben geführt. 3. Es ist darum notwendig, daß die Lehrer schon in den Seminarien oder in eigenen Kursen mit den Grundzügen der Schwachsinnigenbildung bekannt gemacht werden.

4. Es ist anzustreben, daß Staat und Bund den Betrieb der von den Gemeinden zu errichtenden Nachhilfeklassen finanziell unterstützen.

17. Juni. Appenzellische Kantonallehrerkonferenz in Heiden. Die Orthographie in der Volksschule. Ref.: Rüedi-Gais; Korr. Steiger-Stein.

20. Juni. Société fribourgeoise d'éducation in Cressier-sur-Morat. Organisation des jeux scolaires, de l'enseignement de la gymnastique et du chant, envisagée au point de vue de l'hygiène. Rapporteur général: Lehrer Joseph Gremaud-Ponthaux.

20./21. Juni. Generalversammlung des schweiz. gemeinnützigen Frauenvereins in Bern. Vortrag von Prof. Dr. E. Huber: Ueber die Stellung der Frau im zukünftigen schweizerischen Zivilrecht.

22. Juni. Generalversammlung des schweiz. Lehrerinnenvereins in Bern. Eingabe des Vereins für Frauenbestrebungen zum zukünftigen schweiz. Zivilrecht. Ref.: Frau Boos-Jegher-Zürich.

1. Juli. Allgemeine Konferenz der deutschen Lehrerschaft des II. (reformierten) Inspektionskreises des Kantons Freiburg in Murten. 1. Die Organisation des Schulmuseums. Ref.: Rytz-Freiburg. 2. Vogelschutz. Vortrag von Beck-Hirzel.

4. Juli. Schaffhausensche Kantonallehrerkonferenz in Schaffhausen. 1. Ueber Zahnkaries. Ref.: Dr. med. Billeter-Schaffhausen. 2. Die Fibelfrage. Ref.: H. Jenny-Schaffhausen.

11./13. Juli. Konstituierende Versammlung der internationalen Gesellschaft zur Förderung des kaufmännischen Unterrichtswesens in Zürich. 1. Geschäftliches. 2. Gegenwärtige Organisation des kaufmänn. Unterrichtswesens. Ref.: Graham-Wakefield. 3. Die praktische Ausbildung der jungen Kaufleute. Ref.: Diem-Sarer in St. Gallen. 4. Die Frage einer Vierteljahrsschrift (Ref.: Dr. Schmid-Wien) und eines statistischen Jahrbuches (Ref.: Liégeard-Paris).

13./14. Juli. Jahresversammlung der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege in Lausanne.

1. Schulskoliose. Ref.: Dr. Veith, Prof. Dr. Combe, Dr. Roux, Dr. Scholder in Lausanne. Korr. Dr. W. Schultheß-Zürich.

2. Schulbeginn am Vormittag. Ref.: Dr. Schmutziger-Aarau. Thesen des Referenten:

1. Im Sommerhalbjahre soll während des 7., 8. und 9. Lebensjahres aller Schulkinder und im 10. Lebensjahre zum mindesten noch bei den Mädchen der Unterricht nicht vor 8 Uhr beginnen. 2. Im Winter soll im 7., 8. und 9. Lebensjahre der Unterricht nicht vor 9 Uhr beginnen. 3. Es ist durch die zuständigen Organe (Schulbehörden) zu Anfang eines neuen Schuljahres eine kurzgefaßte, gedruckte Belehrung an die betreffenden Eltern zu verteilen über die Wichtigkeit und Norm der Schlafdauer sowie der Zubettgehstunde für die Kinder des 7. bis und mit 10. Lebensjahres. 4. Die Verschiebung des Unterrichtsbeginnes im Winter mit Rücksicht auf die mitteleuropäische Zeit soll 30 Minuten betragen für alle Klassen, die sonst um 8 Uhr beginnen würden. 5. Diese Verschiebung soll auf die ganze Zeit zwischen Mitte November bis Mitte Februar ausgedehnt werden.

3. Die Hygiene der Stimme mit besonderer Berücksichtigung des Schulgesanges. Ref.: Direktor Henzmann-Bern. Korr. Dr. Wyß-Genf. Thesen des Referenten:

1. Die Ausbildung der Kinder im Gesang soll eine individuelle sein, auf Grund einer rationellen Tonbildung. 2. Es soll die Stimmen-

einteilung in den Gesangsklassen nach sorgfältigster Prüfung der einzelnen Stimmen nach ihrem Stimmklang stattfinden. 3. Jede Gymnastik der Sprach- und Atemwerkzeuge soll aufs eifrigste unternommen werden. 4. Der Schulgesang soll als obligatorisches Fach gelten und in jeder Beziehung den anderen Fächern gleichstehen. 5. Auch in dem Schulgesangunterrichte soll der Anschauungsunterricht eingeführt werden. 6. Es soll der Unterricht nur durch solche Lehrer erteilt werden, die durch rationelle Vorstudien sich selbst in den Besitz einer richtigen Tonbildung gesetzt haben. 7. In irgend einer Weise, z. B. durch Kurse, sollen die Gesangslehrer an den Schulen diese eigene Vorbildung zu erringen Gelegenheit haben. 8. Es sollen an den höheren Schulen Gesangslehrer (nicht Musiker) angestellt werden, oder aber es sollen die angestellten Lehrer, die Klavierspieler oder Violinspieler und Dirigenten sind, sich auch gründliche Kenntnisse über Tonbildung und Behandlung der einzelnen Stimme aneignen. 9. Der Schularzt soll über die eventuelle Dispensation vom Gesange verfügen, unter Berücksichtigung des vom Gesanglehrer ausgestellten Zeugnisses. 10. Auch im Klassenunterricht soll das zu laute, zu hohe und zu gleichmäßige Sprechen der Kinder beseitigt werden. 11. Der Schularzt soll im Gesangunterricht den hygienischen Standpunkt wahren.

4. Die Hygiene des Schreibens. Ref.: Prof. Dr. Dufour-Lausanne, Prof. Dr. W. Schultheß-Zürich (für die Steilschrift), Prof. Otth-Lausanne. Mit großem Mehr wird der Antrag der HH. Dr. Dind und Morax zum Beschluß erhoben:

> La Société suisse d'hygiène scolaire, considérant que la cause principale de la scoliose est la longue durée de la même attitude sur les bancs de l'école, exprime le voeu qu'il soit fait une interruption de la leçon pendant 15 minutes entre chaque heure.

5. Bauliche Demonstrationen im neuen Seminargebäude durch Architekt Isoz.

13./14. Juli. Jahresversammlung des schweizerischen Seminarlehrervereins in Lausanne. 1. La correspondance scolaire intercantonale et internationale. Ref.: Dr. Schacht-Lausanne, Dr. Brugger-Hofwil. 3. Les écoles normales au début du XX siècle. Ref.: Direktor F. Guex.

14./16. Juli. Société pédagogique de la Suisse Romande; 15 congrès scolaire in Lausanne. 1. Les moyens propres à retenir les jeunes gens à la campagne en empêchant l'émigration dans les villes. Ref.: Henchoz-Lausanne. 2. Organisation de cours de vacance pour instituteurs et institutrices. Ref.: Prof. W. Rosier-Genf. 3. Jahresgeschäfte.

14. Juli. Jahresversammlung des schweizerischen Handelslehrervereins in Genf. 1. Welches sind die geeigneten Mittel, um sowohl das große Publikum als auch den schweizerischen Handelsstand für die Interessen der Handelsschulen und damit für bessere Ausbildung der zukünftigen Kaufleute zu gewinnen? Ref.: Prof. Flury-Solothurn. 2. Ueber das Musterkontor an der Handelsschule. Ref.: Prof. Wick-Luzern.

27.—29. Juli. Jahresversammlung des schweizerischen Verbandes zur Förderung des Zeichen- und gewerblichen Berufsunterrichtes in Vevey.

1. Zur Reform des Zeichenunterrichts; Diskussion des Referates von Dr. W. Diem-St. Gallen.

Antrag des Referenten: Der durch den Verbandsbeschluß vom 29. September 1895 sanktionierte Normallehrplan für die schweizerischen Volksschulen bedarf einer grundsätzlichen Umgestaltung und zwar hat die Revision vor allem einen viel engeren Anschluß an die Natur und an das natürliche Interesse des Kindes durchzuführen. Beschluß: Der Zeichenunterricht ist auf Grundlage des Zeichnens nach der Natur aufzubauen. — Mit großer Mehrheit wird zudem der Entscheid gefaßt: den ursprünglichen Antrag Diem an den Vorstand zu weisen mit dem Auftrag, in Verbindung mit einer ergänzenden Kommission die verschiedenen Methoden und Unterrichtsbetriebe in der Schweiz zu studieren und darüber an der nächsten Hauptversammlung 1902 zu referieren.

2. Korreferat von Prof. Schläpfer-Freiburg: Ueber die Bedeutung des Zeichnens als Ausdruck der Gedanken.

Schlußanträge: 1. Der erzieherische Wert des Zeichnens verlangt, daß das Zeichnen schon vom 1. Schuljahr an in allen Schulen obligatorisch betrieben werde. 2. Auf pädagogischen Grundsätzen ist ein Programm auszuarbeiten, in welchem das freie Zeichnen dem geometrischen immer parallel zu gehen hat. 3. Die Kenntnisse im Zeichnen werden beim Lehrkörper allgemein als ungenügend erkannt; deshalb ist in den Seminarien eine ernsthafte Reform des Zeichenunterrichtes vorzunehmen, die eine bessere Vorbereitung der künftigen Lehrer ermöglicht, indem a) ein besonderer fachmännisch gebildeter Fachlehrer mit diesem Unterrichte betraut wird; b) der Zeichenunterricht als obligatorisches Fach an den Uebungsschulen eingeführt und unter der Aufsicht dieses Fachlehrers betrieben wird; c) Fachkurse im Zeichnen analog den Turn- und Handfertigkeitskursen für diejenigen Lehrer organisiert werden, welche nicht die nötigen pädagogischen und fachlichen Anleitungen erhalten haben. 4. In den unteren Klassen, in denen das Zeichnen ein mächtiges Hilfsmittel für die anderen Unterrichtsdisziplinen ist, soll der Zeichenunterricht vom [Klassen-] Lehrer erteilt werden.

Eine Abstimmung über diesen Antrag fand nicht statt.

4. Die Farbe im Zeichenunterricht. Ref.: Schneebeli-Biel; Abschluß der Diskussion der letztjährigen Versammlung.

3. August. Evangelischer Schulverein des Kantons Bern in Stalden-Konolfingen. Die Schulexamen. Referat von Lehrer Graf-Herblingen. Thesen:

1. Unsere üblichen Schulexamen verschaffen kein allseitiges und getreues Bild der Unterrichts- und Erziehungsarbeit einer Schule und leisten vielfach einer einseitigen Wortlernerei und Gedächtnistrüllerei Vorschub. 2. Dagegen sind sie — wenn zweckentsprechend eingerichtet — geeignet: a) die Verbindung von Elternhaus und Schule zu stärken und so das Interesse des Volkes für die Schule zu mehren; b) Lehrern und Schülern als wohltätiger Ansporn zu unermüdlicher Arbeit zu dienen; c) ein Schuljahr in wirkungsvoller Weise abzuschließen. 3. Wenn unsere Schulexamen diese Aufgaben lösen sollen, so müssen sie für Schule und Haus zu Fest- und Freudentagen gestaltet, ihres steifen Prüfungscharakters entkleidet und in der Form von einfachen Unterrichtsstunden nach abwechslungsreichem Programm in festlich geschmücktem Schulzimmer durchgeführt werden. 4. Die Schulkommissionen haben die zur Behandlung gelangenden Unterrichtsstoffe an Hand des Spezial-Lehrplanes der betr. Klasse auszuwählen und dem Lehrer spätestens am Vorabend des Examens mitzuteilen. 5. Sämtliche Vorbereitungen und unterrichtliche Maßnahmen, überhaupt der ganze Verlauf des Examens soll den Stempel der Ehrlichkeit und Wahrheit an sich tragen. 6. Das Examen schließe mit einem

kurzen nicht in Details eingehenden Bericht (Examenrede); wenn möglich soll damit die einfache Besprechung eines Schule und Haus interessierenden pädagogischen Themas verbunden werden. 7. Eltern und Schulfreunde sind durch die Lehrerschaft und Schulkommissionen auf geeignete Weise zu veranlassen, den Schulexamen zahlreich beizuwohnen.

3. August. Jahresversammlung des schweizerischen Vereins für Förderung des Handarbeitsunterrichtes in Glarus. Jahresgeschäfte.

10. August. Solothurnischer Kantonallehrerverein in Balsthal. 1. Wesen und Ursachen der Geistesabnormitäten in der Kindheit und Jugend; Behandlung derselben durch Familie und Schule. Ref.: Direktor Dr. Greppin-Rosegg.

19. August. Thurgauische gemeinnützige Gesellschaft in Bischofszell. Motion von Notar Müller-Bischofszell betr. Einführung besonderer Klassen von schwachbegabten Kindern (der Direktionskommission zur Begutachtung zugewiesen).

24. August. Appenzellisch-rheintalische Lehrerkonferenz in Oberegg. 1. Ueber die Bedeutung des Vorbildes. Ref.: Frischknecht-Reute. 2. Mitteilungen von Walt-Thal über die physiologischen Grundlagen und die Einübung einiger Fertigkeiten (Schreiben).

1./2. Sept. VIII. schweizerischer Kindergartentag in Zürich. 1. Comenius, seine Mutterschule und der Kindergarten der Gegenwart. Ref.: Frl. Brunner-Zürich. 2. Die Bildung der Kindergärtnerin. Ref.: Seminarlehrer G. Gattiker-Zürich. Thesen:

> 1. Die Kindergärtnerin darf bezüglich ihrer Bildung nicht mindern Rechtes sein als unsere Lehrerinnen, da die Aufgabe des Kindergartens in ihrer Art eben so schwer und verantwortungsvoll ist, wie die der Volksschule. 2. Die bisherige Ausrüstung der Kindergärtnerin stand nicht im Einklange mit der zu lösenden Aufgabe. In den künftigen Bildungskursen sollte namentlich die allgemeine Bildung nach Möglichkeit weitergeführt und als absolut unerläßlich zunächst die Naturgeschichte, Geometrie und Kulturgeschichte zu den bisherigen Fächern ins Unterrichtsprogramm aufgenommen werden. 3. Obschon anerkannt werden muß, daß die eigentliche Berufsbildung bis dahin, vergleichungsweise genommen, gebührend berücksichtigt wurde, empfiehlt es sich doch in Zukunft noch einen Schritt weiter zu gehen durch Berücksichtigung der pädagogischen Literatur und die Einführung in die Methodik des Elementarunterrichtes. In besonders günstigen Verhältnissen mag auch Geschichte der Pädagogik gelehrt werden. 4. Da unsere gegenwärtigen Bildungskurse eine weitere Belastung nicht ertragen, so ist die Bildungszeit vorläufig auf zwei Jahre auszudehnen und zwar in der Meinung, daß das erste Jahr vornehmlich der allgemeinen, das zweite vornehmlich der beruflichen Bildung gewidmet werde.

9. Sept. Thurgauische Schulsynode in Weinfelden. Prüfung und Inspektion in der Volksschule. Referat von Seminardirektor Frey-Kreuzlingen und Korreferat von Lehrer Tobler-Zihlschlacht. Die von den beiden Referenten vereinbarten Thesen wurden von der Versammlung angenommen. Sie lauten:

> 1. Das jetzige Inspektionssystem muß beibehalten werden, weil die Anstellung von kantonalen Fachinspektoren nicht opportun ist in gegenwärtiger Zeit, indem sie verschiedenen Schwierigkeiten, innerer und äußerer Natur, rufen würde. Um so mehr ist es wünschbar, daß in das Inspektionskollegium möglichst viel praktisch erfahrene Schulmänner berufen werden. Zu konstatieren ist bei der jetzigen Prüfungsform ein

allzu großer Wechsel im Inspektionspersonal, sowie der Mangel an Einheit im Prüfungsverfahren. Größere Inspektionskreise und lange im Amt verbleibende Visitatoren müssen der Lehrerschaft erwünscht sein. 2. Die Examen sind beizubehalten, sollen aber umgestaltet werden, weil sie mit verschiedenen Uebelständen in pädagogisch-methodischer Hinsicht behaftet sind und namentlich bei schwachen Kindern zur Ueberbürdung führen. Die Prüfungen sind darum zu entlasten inbezug auf Fächer und Zeitdauer und für die Examenbesucher möglichst verständlich und ansprechend zu machen. 3. Die schriftlichen Prüfungen dürfen in der Sekundarschule nicht zu weit ausgedehnt und nicht mit zu schwierigen Aufgaben belastet werden. In der Primarschule sind sie zu beschränken auf die 5. bis 9. Klasse, in welchen nur über behandelten Lehrstoff Schülerarbeiten zu fordern sind. Diese sollen, wenn möglich, während des letzten Schulbesuchs ungefähr in der Art abgenommen werden, daß einer Abteilung innerhalb 1—$1^1/_2$ Stunden die Aufsätzchen, der andern die Rechnungen zugewiesen werden. Von gemeinsamen Prüfungsaufgaben für alle Bezirke ist Umgang zu nehmen. Eine der Bearbeitung vorausgehende Besprechung des Inspektors mit dem Lehrer über die Zulässigkeit des schriftlichen Themas ist erwünscht. 4. Hefte und Zeichnungen sind vor allem an Besuchstagen, beziehungsweise während der Abfassung der schriftlichen Prüfungsarbeiten einer eingehenden Durchsicht zu unterwerfen. 5. Die mündliche Inspektion hat nicht bloß die Ermittelung einzelner Kenntnisse zu erzwecken, sondern vor allem auf ihren psychischen Aufbau und ihren Zusammenhang mit der Gemüts- und Willensbildung zu achten. 6. Dem Inspektor wird beim Schulbesuch und Examen das Recht gewahrt, zu prüfen, wo er es für nötig hält. Der Hauptsache nach soll jedoch der Lehrer prüfen, namentlich in Unterschulen und bei Klassen, wo viele schwache Schüler sich vorfinden. Die Darbietung von vollständig durchgeführten Lektionen ist bei Schulbesuchen und Examen zu befürworten. 7. In den Primar- und Sekundarschulen sollen dem Examen mindestens zwei Besuche vorausgehen, die, wenn immer möglich, einen vollen halben Tag in Beschlag zu nehmen haben. Bei den Sekundarschulen ist wenigstens der zweite Besuch auch auf einige Nachmittagsstunden auszudehnen. Die Beurteilung einer Schule hat sich mehr auf die bei den Schulbesuchen gemachten Beobachtungen zu stützen als auf den Verlauf des Examens. 8. Von gutem Erfolg ist es, wenn die Inspektion über die Stellung des Lehrers zur Vorsteherschaft und Schulgemeinde, auf die Schulhygiene, auf abnorme körperliche und seelische Erscheinungen bei den Kindern, sowie auf auffällige Vorkommnisse im sittlich-sozialen Leben eines Schulkreises sich erstreckt, insofern dieselben einen Einfluß auf das Schulleben ausüben. 9. Beiläufige Bemerkungen, welche der Inspektor über Vorkommnisse methodisch-pädagogischer Natur zu machen hat, sind, soweit es tunlich ist, dem Lehrer persönlich mitzuteilen. Es genügen kurze Visitationsberichte mit statistischen Angaben, einer Schilderung des allgemeinen Standes der Schule und Detailbemerkungen, insofern als eine direkte Veranlassung hierfür vorhanden ist, wie z. B. bei Lehrerwechseln oder andern neu auftretenden Erscheinungen im Leben der betreffenden Schule.

10. Sept. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren in Genf. 1. Die Bundesbeiträge an die Primarschulen. 2. Herausgabe eines Schulatlasses für Mittelschulen. 3. Errichtung von Ferienkursen.

9./10. Sept. X. Versammlung des Vereins schweizerischer Taubstummenlehrer und XXVIII. Konferenz der württembergischen und badischen Taubstummenlehrer in Zürich. 1. Lehrproben mit den Zöglingen der zürich. Taubstummenanstalt. 2. Auf welche Weise können schwachsinnige Taubstumme am zweckdienlichsten unterrichtet werden? Ref.: Direktor Ziegler-Wilhelmsdorf. 3. Analytischer und

synthetischer Artikulationsunterricht. Ref.: Direktor Kull-Zürich. 4. Die Uebung im Taubstummenunterricht. Ref.: A. Gukelberger-Zürich. 5. Uebersicht über die geschichtliche Entwicklung der zürich. Taubstummenanstalt. Ref.: Direktor Kull-Zürich.

12./15. Sept. Federazione dei docenti Ticinesi in Locarno. 1. Cassa Pensioni. Ref.: A. Lucchini. 2. Incompatibilità frà la carica di Maestro et quella di Sindaco o Municipale. Ref.: Insp. M. Lafranchi. 3. Sussidio federale alle Scuole primarie. Ref.: P. Ferrari. 4. Fusione delle sezioni. Ref. Prof. P. Cassina.

21. Sept. Glarnerische Sekundarlehrerkonferenz in Niederurnen. Ueber Schillers „Wilhelm Tell". Ref.: Ammann-Matt; Korr. Feldmann-Obstalden.

21. Sept. Solothurnischer Bezirkslehrerverein in Solothurn. 1. Referat von G. Zehnder-Olten: Ueber eine Pensionskasse der Bezirkslehrer. 2. Elektrische Schwingungen. Ref.: Arni-Biberist.

22.—24. Sept. Kongreß der schweizerischen geographischen Gesellschaften in Zürich. U. a.: Vortrag von Major Held-Bern: Die neue schweizerische Schulwandkarte in ihrer Bedeutung für die Landeskunde.

22. Sept. Società degli Amici dell' Educazione des Kantons Tessin in Magadino: Genehmigung der Anträge über Gründung einer Pensionskasse für Lehrer.

23./24. Sept. Schweizerischer Katholikentag in Beggenried. Unsere Stellung zur Schulsubvention. Ref.: Reg.-R. Düring-Luzern.

23./25. Sept. Jahresversammlung der schweiz. gemeinnützigen Gesellschaft in Neuenburg. Verhandlungen betr. Errichtung einer schweiz. Anstalt für schwachsinnige Taubstumme.

23. Sept. Zürcherische Schulsynode in Zürich. Scherrfeier. 1. Eröffnungsrede des Präsidenten, Sekundarlehrer Landolt-Kilchberg: Lebensbild Scherrs. 2. Thomas Scherr (1801—1870) als Schulmann. Ref.: Seminardirektor Utzinger-Küsnach.

28./29. Sept. Delegierten- und Jahresversammlung des schweiz. Lehrervereins in Basel.

1. Die Freizügigkeit der Lehrer. Ref.: Meyer-Neunkirch. Einmütiger Beschluß:

> Der SLV erklärt sich für die Freizügigkeit der Lehrer und beauftragt den Zentralvorstand, die nötigen Schritte zur Durchführung derselben zu beraten und sich zu gelegener Zeit mit zweckentsprechender Eingabe an das Eidg. Departement des Innern und an die Konferenz der schweiz. Erziehungsdirektionen zu wenden.

2. Der naturkundliche Unterricht in Sekundar- und Mittelschulen (unter Hinweis auf das neue Lehrmittel, die Neubearbeitung des Wettsteinschen Leitfadens). Ref.: Rektor Dr. Keller-Winterthur.

30. Sept. Vereinigung der Bezirksschulräte des Kantons St. Gallen in Wil. 1. Ersetzt der 8. Primarschulkurs oder die 1. Klasse Realschule die Ergänzungsschule? Ref.: Pfr. Heller. 2. Wie ich das Examen abnehme. Ref.: Amtsschreiber Müller-Flums. 3. Wie steht es mit den Ferien an unsern Schulen? Ref.: Pfr. Benz-Wattwil.

30. Sept. Luzernische Kantonallehrerkonferenz in Hochdorf. Auf- und Ausbau des naturkundlichen Unterrichtes. Thesen des Referenten, Prof. Dr. Bachmann-Luzern:

1. Die morphologische Unterrichtsweise ist nicht im stande, den Schülern Liebe zur Natur und das nötige Verständnis der Natur beizubringen. 2. Der gesamte naturkundliche Unterricht soll auf Anschauung aufgebaut sein. Bedeutung der Anschauungsmittel: a) Gegenstand in natura; b) Abbildungen; c) Exkursionen. 3. Das Utilitätsprinzip darf den Unterricht nicht beherrschen. 4. An der Hand des neuen Lehrplanes kann die biologische Richtung verfolgt werden. Erläuterungen der einzelnen Stufen. 5. In der Auswahl des Stoffes soll dem Lehrer ein großer Spielraum gelassen werden. 6. Zur fruchtbaren Unterrichtsweise gehört ein gutes Lesebuch. 7. Die Grundbedingung eines guten Unterrichts ist eine tadellose Disziplin.

Thesen des Korreferenten, Seminarlehrer Heller-Hitzkirch:

1. Die Naturkunde hat seit Jahrzehnten einen gewaltigen Aufschwung erfahren und eine große Wichtigkeit erlangt; daher hat sie mit Recht im Lehrplane unserer Volksschule Aufnahme gefunden und verdient besondere Pflege. 2. Die gegenwärtigen Ziele der Naturforschung, nicht bloß auf das Was und Wie, sondern bloß auf das Warum gerichtet, sowie die Forderung der Pädagogik, den Unterricht zu einem erzieherischen zu machen, haben auch den naturkundlichen Unterricht, insbesondere den naturgeschichtlichen umgestaltet und um einen neuen Zweig, die Biologie, erweitert. 3. Das biologische Prinzip verdient im naturgeschichtlichen Unterricht die vollste Beachtung, allein dafür auf das bisherige Lehrverfahren zu verzichten, hieße von einem Extrem ins andere fallen. Morphologie und Systematik können wohl etwas eingeschränkt, aber nicht entbehrt werden. 4. Als Ziele des naturkundlichen Unterrichtes sind anzustreben: a) in formaler Hinsicht: Harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte; daher: Anschauung und Wiedergabe (Sprache, Zeichnung); Weckung von Interesse; Gewöhnung an eigene aufmerksame Beobachtung; sinnige Naturbetrachtung; Erziehung; b) in materialer Hinsicht: Erwerbung nützlicher Kenntnisse aus allen Zweigen der Naturkunde. 5 Der naturkundliche Unterricht wird in den unteren Schulklassen durch den Anschauungsunterricht vorbereitet. Der Anschauungsstoff ist daher vorzugsweise aus dem Gebiete der Natur zu nehmen. In der Behandlung herrsche das biologische Prinzip vor. 6. Der Ausgangspunkt für die unterrichtliche Behandlung sei der Gegenstand oder dessen Bild, die Erscheinung oder das Experiment selber. Das Lesebuch diene erst für die zweite Lehrtätigkeit. — Man hüte sich vor Verbalismus.

Das Landschafts- oder Gruppenbild (Lebensgemeinschaft) als Ausgangspunkt zu wählen, ist zweckmäßig, doch liegt die Gefahr nahe, in eine gezwungene Konzentration zu verfallen.

30. Sept. Basellandschaftliche Kantonallehrerkonferenz in Liestal. 1. Die neuen industriellen Anwendungen der Elektrizität. Ref.: Ing. J. Nebel. 2. Die Lesebuchfrage. Ref.: Schulinspektor Brunner. 3. Lehrer-, Alters-, Witwen- und Waisenkasse. Ref.: Stöcklin.

7. Oktober. Aargauische Kantonallehrerkonferenz in Aarau. Besprechung des Vorentwurfes Käppeli zu einem neuen Kantonal-Schulgesetze. Ref.: Hunziker-Küttigen.

12. Oktober. Jahresversammlung des evangelischen Schulvereins der Schweiz in Baden. Referat von Oberlehrer Moser-Biglen: Das Lehrerkränzchen. Korr.: Rytz-Freiburg.

13. Oktober. Jahresversammlung der Vereinigung für schulgeschichtliche Studien in der Schweiz. 1. Arbeitsprogramm. 2. Die Lehr- und Arbeitschule in Zürich am Ende des 18. Jahrh. Ref.: Prof. Dr. Ernst-Zürich.

13./14. Oktober. Jahresversammlung des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer in Baden. 1. Die geistige Bedeutung des alten Indiens für Europa. Ref.: Dr. Hirzel-Aarau. 2. Die Aussprache des C und T im klassischen Latein und ihre Einführung in die heutige Schulpraxis; ein Reformvorschlag von Dr. P. Meyer-Bern. 3. Ueber den inneren Zustand der Lösung eines Metallsalzes in Wasser, mit Demonstrationen. Vortrag von Dr. Stauffacher-Frauenfeld.

13. Oktober. Jahresversammlung des schweizerischen Turnlehrervereins in Freiburg. Welche Anordnungen von Seite des Lehrers sind nötig, um dem Turnunterricht einen guten Erfolg zu sichern? Ref.: Binder-Zürich. Die Versammlung acceptierte die vom Referenten aufgestellten Thesen:

1. Es ist im Turnunterricht auf die bereits vorhandene Kraft, Turnfertigkeit und geistige Reife des Zöglings Rücksicht zu nehmen, das Neue stets an bereits vorhandene Vorstellungen anzuknüpfen, und so ein Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Gewohnten zum Ungewohnten anzubahnen. 2. Auf der sog. Vorstufe ist dem Turnunterricht so viel als möglich spielartiger Charakter zu geben und soll nicht schon nach der Turnschule unterrichtet werden. 3. Da auch im Turnunterricht der Anschauung, wie sie durch das Vorturnen dem Schüler geboten wird, eine große Bedeutung zukommt, hat der Lehrer die Pflicht, sich seine turnerische Fertigkeit so lang als möglich zu bewahren. 4. Die Erziehung zur Gewandtheit und Schlagfertigkeit ist anzustreben durch a) Spiele, b) fleißiges Ueben der zu erlernenden Bewegungen, c) Weckung der Aufmerksamkeit und richtige Befehlgebung. 5. Die Auswahl der Uebungen ist so zu treffen, daß auch die Erziehung zum Mute, zur Entschlossenheit, Geistesgegenwart und Beharrlichkeit berücksichtigt wird. Es geschieht dies besonders durch Gerätübungen, Sprünge, Spiele und volkstümliche Uebungen. 6. Der Lehrer hat durch seine Anordnungen den Schüler an strenge Disziplin, Unterordnung und gemeinsames Wirken mit anderen zu gewöhnen. 7. Neben dem erzieherischen Zweck ist die Förderung der Gesundheit das wichtigste Ziel des Turnens. Dieses wird erreicht durch a) vernünftiges Maß und richtige Dauer der Uebung, b) Ueben nur in reiner Luft, c) eingehende Berücksichtigung der Marsch- und Laufübungen, d) Abhärtung. 8. Die körperlichen Uebungen sollen in der Regel auf Turn- resp. Spielplätzen betrieben und nur bei ungünstigen Witterungsverhältnissen in die Turnhallen verlegt werden. Ein lückenloser Turnunterricht, der allein den gewünschten Erfolg haben kann, setzt das Vorhandensein eines Platzes sowie einer Halle voraus.

14. Oktober. Jahresversammlung des schweizerischen Gesang- und Musiklehrervereins in Winterthur. 1. Grundsätze und Ziele des methodischen Gesangunterrichtes in der Volksschule. Ref.: Lehrer Ruckstuhl-Winterthur. 2. Die endgültige Redaktion unserer schweizerischen Volkslieder hinsichtlich Text und Melodie. Ref.: Direktor Kühne-Zug. 3. Subventionierung der Gesangsdirektorenkurse von seiten des eidgen. Sängervereins. Ref.: Zweifel-Weber, St. Gallen (eine diesbezügliche Eingabe wurde beschlossen).

19. Oktober. St. Gallische Sekundarlehrerkonferenz in Uzwil. Diskussion über Dr. Diems Arbeit: Der Zeichenunterricht auf der Stufe der Volksschule.

26. Oktober. Sektion Thurgau des SLV in Weinfelden. 1. Anschaffung der Neujahrsgeschenke. Ref.: Lehrer Rüegger-Bußnang.

2. Besoldungsverhältnisse der thurgauischen Primar- und Sekundarlehrer. Ref.: Lehrer Bollmann-Frauenfeld.

28. Oktober. Herbstkonferenz des glarnerischen Kantonallehrervereins in Glarus. 1. Die technische Seite des Sprachunterrichtes. Ref.: P. Britt-Obstalden; Korr.: Th. Heiz-Enneda. 2. Vorschläge für die Umgestaltung des naturkundlichen Unterrichtes. Ref.: A. Hohl-Glarus.

2. November. Société pédagogique Neuchâteloise in Corcelles. 1. Des meilleurs moyens à employer pour donner le goût de chant à nos enfants. Rapp.: J. Wenger-Neuchâtel. 2. Des meilleurs moyens pratiques à employer pour provoquer une saine émulation chez les élèves. Rapp.: E. Borel-Pâquier.

3. November. Zürcherische kantonale gemeinnützige Gesellschaft in Meilen. Referat von Pfr. Gsell-Zürich über das in Ausführung begriffene Projekt einer kantonalen Pflegeanstalt für schwachsinnige (bildungsunfähige) Kinder in Uster.

9. November. Aargauischer Lehrerinnenverein in Lenzburg. Die Lehrerin außer der Schule. Ref. von Frl. Obrist-Hirschthal.

17. November. Herbstversammlung des zürcherischen Hochschulvereins in Winterthur. Vortrag von Prof. Dr. Oechsli-Zürich: Die schweizerische Volkserhebung im Frühjahr 1799.

20. November. Gemeinnützige Gesellschaft des Kantons Glarus in Glarus. Referate von Dr. E. Hafter-Glarus und Sekundarlehrer Auer-Schwanden über Gründung einer kantonalen Anstalt für schwachsinnige Kinder. Einmütiger Beschluß, diese Gründung an Hand zu nehmen.

23. November. Generalversammlung des bündnerischen Lehrervereins in Chur. 1. Revision der Vereinsstatuten. Ref.: Reallehrer E. Schmid-Chur. 2. Die Verlängerung der Schulzeit in unseren Volksschulen. Ref.: Lehrer A. Hartmann-Thusis.

> Beschluß. Eingabe einer Petition an das Erziehungsdepartement, dahingehend, daß die obligatorische jährliche Schulzeit in der Volksschule um wenigstens vier Wochen verlängert, also auf 28 Wochen angesetzt werde, daß statt dessen den Gemeinden aber auch die Ausdehnung der Schulpflicht auf das 16. Altersjahr, oder die Einführung der Jahresschule für die 3 oder 4 ersten Schuljahre gestattet werden kann.

26. November. Freiwillige Schulsynode des Kantons Baselstadt in Basel. Zur Hebung des Rechenunterrichts an unseren Schulen. Ref.: Lehrer J. Gaßmann und Fritz Keller.

30. November. Bernische kantonale Schulsynode in Bern. 1. Reform der Lehrerbildung. Gegenüber den Anträgen des Erziehungsdirektors Dr. Gobat (theoret. Vorbildung durch Progymnasium und Gymnasium, praktische Lehrerbildung durch eine in Bern zu errichtende Anstalt „Fellenberghaus") siegte mit 45 gegen 39 Stimmen der Antrag Ammann-Lozwyl: 3 Jahre Unterseminar für theoretische Bildung mit Konvikt für die ersten zwei Jahre, 1 Jahr Oberseminar, ausschließlich für praktische Bildung, letzteres in Bern. 2. Die Motion Witwer-Langnau werden ohne wesentliche Opposition angenommen. Sie lautet:

> 1. Die bernische Schulsynode erklärt: 1. Unsere Volksschule bedarf dringend der Unterstützung durch den Bund und es darf die glückliche Lösung dieser Frage nicht mehr weiter hinausgeschoben werden, wenn

nicht unsere Jugendbildung, namentlich in den ärmeren Gemeinden, schweren Schaden leiden soll. 2. Es ist mit aller Kraft dahin zu wirken, daß die schon lange im Wurf liegende (kantonale) Alters-, Witwen- und Waisenversorgung endlich durchgeführt werde.

7. Dezember. Bernischer Mittellehrerverein in Bern. Die architektonische Gestaltung und innere Einrichtung des neuen Bundeshauses. Ref.: Architekt Prof. Auer.
7. Dezember. Verein für das Pestalozzianum in Zürich. Aus dem Leben des Pestalozzianums. Ref.: Sekundarlehrer J. H. Büchi-Zürich.

IV. Totentafel.

16. Januar. † in Weinfelden Heinrich Gull von Steckborn, seit 1865 Sekundarlehrer in Weinfelden bis zu seinem Rücktritt 1894, Schüler Wehrlis, einer der angesehensten und tüchtigsten Schulmänner des Thurgaus, zugleich Inspektor der Fortbildungsschulen und pädag. Experte bei den eidgen. Rekrutenprüfungen, geb. 21. Okt. 1834 in Märstetten.
19. Januar. † in Basel a. Waisenvater Dr. Joh. Jak. Schäublin, Erziehungsrat, zugleich um Verbreitung und Veredlung des Volks- und Jugendgesanges verdient, geb. 29. Jan. 1822.
10. Februar. † in Fahrwangen-Aargau Dr. Joh. Andreas Scartazzini, 1871—75 Prof. in Chur, Kommentator Dantes und Petrarcas, geb. 30. Dez. 1837.
16. April. † in Neuenburg Dr. Adolf Hirsch, Prof. der Astronomie und Direktor des Observatoriums daselbst, bekannt durch wertvolle astronomische und geodätische Arbeiten, geb. 21. Mai 1830 in Halberstadt.
5. Juni. † in Aarau Dr. Jakob Hunziker von Kirchleerau, seit 1859 Lehrer der französischen Sprache an der Kantonsschule Aarau und 1868—76 Rektor dieser Anstalt, hervorragend als Schulmann, Sprachforscher und Ethnograph, geb. 27. Sept. 1827.
18. Juni. † in Affoltern Christian Wanner-Burkhard von Schleitheim, Lehrer am freien (evang.) Gymnasium in Zürich, geb. 21. Jan. 1860.
31. Juli. † in Lausanne Jules Duperrex, seit 1850 Professor an der dortigen Akademie, bekannt durch seine Geschichtslehrbücher, geb. 1824.
17. August. † in Aarau Professor Otto Sutermeister von Zofingen, Lehrer des Deutschen an verschiedenen Mittelschulen der deutschen Schweiz, dann 1876—80 Direktor des Lehrerseminars Mariaberg, Kanton St. Gallen, seit 1880 Lehrer an der Mädchensekundarschule und Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Hochschule Bern, geb. in Zofingen 27. Sept. 1832.
8. Sept. † in Grandson Konrad Bourgeois, Professor an der Forstschule des eidgen. Polytechnikums in Zürich seit 1889, geb. 1855 in Grandson.
21. Oktober. † in Zürich Stadtrat Joh. Kaspar Grob, in jüngeren Jahren Sekundarlehrer, 1876—1892 Erziehungssekretär des Kantons Zürich, Redaktor der eidgenössischen Unterrichtsstatistik von 1883 und Begründer des Jahrbuchs für das schweiz. Unterrichtswesen, nach seinem Uebertritt in die städt. Verwaltung bis 1898 städtischer Schulvorstand, geb. 24. April 1841 in Maschwanden-Zürich.

30. Okt. † in Silenen-Uri Pfarrer Barth. Furrer, langjähriger Schulinspektor und Mitglied des Erziehungsrates seines Heimatkantons, um Volksbildung und Volkswohl rastlos bemüht, geb. 7. Febr. 1834.
31. Okt. † in seiner Heimat Schwyz der päpstliche Gardekaplan Joh. Marty, früher Seminardirektor von Rickenbach-Schwyz (1870—85), in weiten Kreisen bekannt als Organisator der schwyzerischen Fastnachtspiele und des Bundesfestspiels von 1891, geb. 1840.
12. Nov. † in Zürich Dr. Gustav Vogt, 1860 Direktor des neugegründeten eidg. statist. Bureaus, 1862—70 an der Hochschule Bern, 1870 bis zu seinem Tode an der Hochschule Zürich Professor des Staatsrechtes, daneben in nationalökonomischen Dingen und journalistisch vielfach tätig, geb. 24. Juni 1829.
19. November. † in Frick (Aargau) Franz Theiler, seit 1886 Rektor der Bezirksschule daselbst, trefflicher Schulmann, geb. in Hasle-Luzern 4. Okt. 1832.
24. November. † in Zürich Dr. Carl Cramer, seit 1861 Professor der allgemeinen Botanik am eidgen. Polytechnikum, geb. 4. März 1831 in Zürich.

Zürich, 20. Juli 1902.

Anzeigen.

Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel, Halle a. S.

Mein gesamter Verlag wurde den Juli-Bestimmungen des Herrn Ministers zufolge umgearbeitet. Sämtliche Werke von 1902 ab in neuer Orthographie.

Zeitschriften — Kalender.

Schroedels Praxis der Volksschule. 12. Jahrgang. Quartal M. 1.25. Theoretisch, praktisch und kritisch.

Mittelschule. 6 Hefte M. 2.—. 15. Jahrgang. Organ der Mittelschulen. — Vorbereitung zur Prüfung.

Schroedels Lehrerkalender. 13. Jahrgang, gebunden 50 Pf.

Pädagogische Klassiker.

Von Schulrat **Friedrich** und **Gehrig.**

1. **Gehrig,** Rousseau, Leben und Bekenntnisse. — 2. **Gehrig,** Rousseau, Politische Schriften. — 3. **Gehrig,** Rousseau, Emil. — 4. **Herold,** Overberg. — 5. **Wienstein,** Dörpfeld. — 6. **Schiel,** Felbiger und Kindermann. In 2 Teilen. — 7. **Clausnitzer,** Friedrich II. — 8. **Otto,** Aug. Herm. Francke. — 9. **Tesch,** Herbart.

Die Sammlung wird fortgesetzt.

Pädagogik.

Bismarck, Lehrpläne. II. für 3klassige Schulen mit 2 Lehrern M. 1.75. III. für 4- u. 5klassige Schulen M. 2.50. IV. für 6-, 7- u. 8klassige Schulen M. 4.—.

Twiehausen, Brosamen. M. 1.60.

Heilmann, Forderungen an den Volksschulunterricht. 60 Pf.

Steger, Gegen Durchführung der Schulklassen. 50 Pf.

Helmcke, Behandlung Verwahrloster. M. 1.25.

Elternabende, 5 Vorträge von Inspektoren Trebst und Poppe. 65 Pf.

Heumann, Die nationale Volksschule. M. 1.30.

Clausnitzer u. Wehnert, Wie die Alten den Tod gebildet. 80 Pf.

Religion.

Gebr. Falcke, Religions-Präparationen. I. Bd., Biblische Geschichte, Unterstufe, 6. Auflage. M. 1.60, geb. M. 2.—. II. Bd., Biblische Geschichte, Mittelstufe, 6. Auflage. M. 3.20, geb. M. 3.70. III. Bd., Biblische Geschichte in Lebensbildern, Oberstufe, 5. Aufl., geb. M. 4.50. IV. Bd., Katechismus und Haustafel, 4. Auflage, geb. M. 2.75. V. Bd., Kirchenlieder u. Psalmen. M. 4.50. VI. Bd., Perikopen u. Bibellesen. M. 5.50. VII. Bd., Kirchengeschichte, geb. M. 4.50.

Falcke, Sup. **Förster** und Stadtschulrat **Brendel, Religionsbuch,** 12. Auflage, geb. 95 Pf. (Ministeriell zur Einführung in Preußen genehmigt.)

Seeliger, Schulrat, **Handreichung zum Katechismusunterricht.** 50 Pf.

Schulze, Regierungs- u. Schulrat, **Katechismuserläuterung.** M. 2.20.

Krugowsky, Das Leben Jesu. 80 Pf.

Schumann, Das 2. Hauptstück. 80 Pf.

Deutsch.

Steger u. Dr. Wohlrabe. Neue Fibel. 14. Aufl., geb. 55 Pf. **Wandfibel** dazu. 25 Tafeln aufgezogen M. 20.—. — — **Neue Lesebücher** in 1, 2, 3 und 4 Teilen. 9. Auflage.

Soeben ganz neu:

Kuntz u. Wohlrabe, Lesebuch für Mädchenfortbildungsschulen und ähnliche Anstalten. M. 2.40.

Hotop und Vorbrodt, Erläuterungen deutscher Lesestücke, 3 Bände.

Steger, Literaturkundliches Lesebuch, 3. Aufl. M. 3.—. (Minist. genehmigt.)

Pennewitz, Rechtschreib-Leitfaden. 10. Aufl. 2 Schülerhefte à 20 Pf. 1 Lehrerheft mit 120 Diktaten 60 Pf.

Stoffel, Methodische Aufsatzsammlung. I. Mittel- u. Oberstufe der einfachen Volksschulen, geb. M. 1.70. II. Oberstufe der Volksschule u. Fortbildungsschule, geb. M. 1.70. III. Oberstufe der Mittelschule und Seminare, geb. M. 2.20.

Hotop, Lehrbuch d. deutschen Literatur. I. Bd. M. 2.80, II. Bd. M. 1.—. 3. vermehrte, weitverbreitete Auflage.

Wilke, Sprachschule, A für Volksschulen 3 Hefte, B f. Lehrer 2 Hefte, C für Mittelschulen 5 Hefte, D für Landschulen 2 Hefte.

Tesch, Grammatik für Seminare. 2. Aufl.

Hebecke, Deutsche Rechtschreibung. 3 Hefte.

Vorbrodt, Dispositionen. M. 2.50.

Frey, Ein Lern- u. Lesebüchlein für kleine Leute. Fabeln von Enslin u. Hey. 50 Pf.

Geschichte.

Lehr- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht von Fritsche und Hase, gebunden M. 1.50. Quellenlesebuch.

Reußner, Geschichtliche Rückblicke u. Betrachtungen für Schulfeiern. M. 1.75.

Hartmann, Merkbüchlein zur Geschichte. Ausgabe A 50 Pf., B 80 Pf., C 30 Pf.

Schreiben — Zeichnen — Turnen.

Schroedels Hefte f. d. Schreibunterricht. I. Zwei Posthefte von Steckel. 5. Aufl. à 25 Pf. II. Innere Einrichtung von Briefen u. amtlichen Schriftstücken, 80 Pf. III. Geschäftsaufsätze v. Magnus, 25 Pf.

Lohoff, Schreibunterricht, M. 0.60.

Lehmann, Präparationen für den Zeichenunterricht. M. 1.50. (Nach Herbart-Prinz.)

Steckel, Turnbuch. 40 Pf. 12 Lektionen.

Bliedtner, Elementarbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. 25 Pf.

Hase, Lehrg. d. Stenotachygraphie. 80 Pf.

Rechnen und Arithmetik.

Kreisschulinspektor Braunes Werke:

Rechenhandbuch. 6. Aufl. M. 2.50, gebunden M. 3.—. Neubearbeitung von Großmann.

Kopfrechenbuch. 5. Aufl. Neubearbeitung von Neuschäfer. M. 2.—, gebunden M. 2.25.

Raumlehre. 5. verm. Aufl. 65 Pf.

Rechenhefte z. T. 36. Auflage. (Eingeführt in allen Provinzen.)

Ausgabe **A** in 4 Heften, **B** in 7 Heften für Stadtschulen.

Neue Ausgaben (Sachrechnen) v. Hanft.

Mädchenrechenbuch. 50 Pf.

Finkenwirth, Kopfrechenschule, 2 Hefte, à M. 1.25.

Beetz, Typenrechnen. Geistvoll methodisch. M. 2.50.

Bode, Seminarlehrer, **Arithmetik.** M. 1.75.

Neuschäfer, Planimetrie. M. 2.50.

Naturwissenschaften.

Baade, Naturgeschichte in Einzel-, Gruppen- und Lebensbildern.

I. **Zoologie.** 9. illustr. Aufl. M. 3.—.

II. **Botanik.** 7. illustr. Aufl. M. 3.—.

III. **Mineralogie.** 2. Auflage M. 2.—.

IV. **Anthropologie.** 2. Aufl. M. 1.60.

Melinat, Methodik der Naturkunde. M. 1.80.

Geographie.

Steckel, Allgemeine Heimatkunde mit Kulturgeschichte. 2. Aufl. geb. M. 1.70.

Seminarlehrer Tromnaus Werke:

Erdkunde. 50 Pf. 2. Auflage von Schlottmann.

Schulgeographie in 2 Teilen. 6. u. 7. Aufl. 65 Pf. u. M. 1.40. Neubearbeitet von Schlottmann.

Palästina mit Karte 50 Pf.

Allgemeine Heimatkunde. M. 1.50, geb. M. 2.—. 2. Aufl. von Wulle.

Deutsche Kulturgeographie. 2. Aufl. (für Handels- u. Fortbildungsschulen) M. 2.—.

Lehrbuch der Schulgeographie. Bd. I. M. 2.80, gebunden M. 3.30. Bd. II. 1. Abt.: Außereuropäische Staaten, M. 1.80, 2. Abt.: Europa, M. 1.80, 3. Abt.: Deutsches Reich, M. 2.—. 2. Auflage von Oberlehrer **Dr. Schöne.**

Grundzüge der allgemeinen Erd- und Himmelskunde. 80 Pf.

Geisel-, Länder-, Völker u. Städtebilder (Textbuch.) 2. Auflage. M. 1.80.

Wulle, Erdkunde, 3 Hefte. 2. Auflage. I. Ausland. II. Europa. III. Deutschland. à M. 1.80. (Viel eingeführt.)

Dr. Eckert, Neuer Volksschulatlas, 74 Karten 2c., **nur 50 Pf.** 9. Auflage.

Dr. Eckert, Heimatkarten zu allen Prov. à 12 bezw. 15 Pf.

Gesang.

Musikalische Schriften der Seminar-Musik-Direktoren Gräßner u. Kropf:

Männerchöre. Liederbuch für Seminare. M. 1.80.

Volksliederbuch in 4 Heften. (4., 6., 6., 3. Aufl.) M. 1.05. **Dasselbe in einem** Band für Stadtschulen; geb. 80 Pf.

Sammlung von Volksliedern für einfache Schulverhältnisse. (123 Lieder.) 7. Auflage. 35 Pf., geb. 40 Pf.

Gräßner, Der Volksschulgesang. Handbuch. 3. Aufl. M. 2.40, geb. M. 2.70.

Gräßner, Geistliche Gesänge für Schul- u. Kirchenchöre. I. Partitur M. 2.50, II. Schülerausgabe 30 Pf.

Reischke, Deutscher Liederschatz. 2 Hefte à 30 Pf. 5. Auflage.

Meister, Volksliederschatz. 120 Lieder. 3. Auflage. 35 Pf., geb. 40 Pf.

Sering, Harmonielehre. 5. Aufl. M. 1.20.

Rodel, 63 Choräle mit bezifferten Bässen. M. 1.20.

Zur gefl. Beachtung.

Mein soeben erschienenes **vollständiges Verlagsverzeichnis** und Probenummern meiner Zeitschriften, **„Praxis der Volksschule"**, XII. Jahrgang, herausgegeben von Rektor C. Rosenkranz, Cassel, Preis pro Quartal M. 1.25 und **„Mittelschule und höhere Mädchenschule"**, XVI. Jahrgang, herausgegeben vom „Preußischen Verein für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen", Preis pro Quartal M. 2.—, stelle ich jederzeit gern gratis zur Verfügung und bitte ich zu verlangen.

Verlag der Reugerschen Buchhandlung in Leipzig.

Deutscher Sprachhort.

Ein Stilwörterbuch von **Professor Albert Heintze.**

44 Bogen Groß-Lexikon-8°.

Preis brosch. M. 12.—. In Halbleder geb. M. 14.—.

Wer heute mit Aufmerksamkeit Zeitschriften und Bücher liest, ist minder betrübt über die noch immer große Zahl von Fremdwörtern, als über die geradezu abscheuliche Mißhandlung des sprachlichen Gefüges. Es ist, als sei Tausenden das Sprachgewissen gänzlich abhanden gekommen. — Unter solchen Verhältnissen ist ein Werk, wie das soeben erschienene: **Deutscher Sprachhort,** ein Stilwörterbuch von Prof. A. Heintze, von größtem Wert und mit Freuden zu begrüßen. Die gut gewählten Beispiele aus älteren und neueren Quellen bilden ein vortreffliches Mittel zur Erziehung oder zur Warnung. Sehr richtig hat Prof. Heintze gehandelt, als er so viele Beispiele der schlechten Schreibweise aufnahm; gerade an ihnen läßt sich das Gesetz oft viel anschaulicher machen, als an dem Sprachrichtigen. Die Entstehung der Wörter wird, wo es nötig ist, herbeigezogen. — In einer Zuschrift an den Verfasser heißt es wörtlich: „Ihr Sprachhort ist das interessanteste Buch, das mir seit Jahren zu Gesicht gekommen ist. Es bildet meine tägliche Lektüre. Haben Sie meinen besten Dank für den Dienst, welchen Sie mit Ihrem Buche der deutschen Sprache und damit dem Deutschtum erwiesen haben."

Behufs Einführung empfehle ich die in meinem Verlag erschienenen

Rechenhefte für die Unter- und Mittelklassen der Realschulen und Gymnasien

von **Dr. H. Stier,** Realgymnasial-Oberlehrer.

I. Heft.	Die vier Spezies mit unbenannten Zahlen. 5. Aufl.	M.	—.60.
II. „	Die vier Spezies mit benannten Zahlen. 5. Aufl. .	„	—.80.
III. „	Die gemeinen Brüche. 5. Aufl.	„	—.80.
IV. „	Die Dezimalbrüche. 5. Aufl.	„	—.90.
V. „	Einfache und zusammengesetzte Regeldetri. 3. Aufl.	„	1.—.
VI. „	Zins-, Prozent- und Diskontrechnung. 3. Aufl. .	„	1.—.

Chemnitz. **Bernhard Richter,** Verlagsbuchhandlung.

Neuere Sprach- und Litteraturwissenschaft.

Ausführlichen Verlagsbericht über meine Veröffentlichungen aus obigem Gebiet versende ich kostenlos.

C. A. Koch's Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers).

Dresden und Leipzig.

Gefälliger Beachtung werden empfohlen die dem vorliegenden Bande des Pädagogischen Jahresberichts beigehefteten Prospekte von **Reuther & Reichard in Berlin, K. F. Köhler in Leipzig, Emil Roth in Giessen, Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G. in München, Velhagen & Klasing in Bielefeld. Leipziger Schulbilderverlag F. E. Wachsmuth in Leipzig. J. U. Kern's Verlag (Max Müller) in Breslau.**

3 2044 030 121 545